

Susana Filipa Jorge Pinheiro

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português e Língua Estrangeira - Espanhol

**O AUDIOVISUAL E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
APLICADAS AO ENSINO DE ELE**

2011/2012

Orientador: Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Relatório final apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Língua Estrangeira – Espanhol – nos Ensinos Básico e Secundário, com a orientação do Professor Doutor Rogelio Ponce de León.

Qualquer caminho verdadeiramente diferente do *statu quo* não se encontra perto nem se chega lá por um simples carril. Mas a necessidade de lá ir é evidente face ao que sabemos sobre as condições desiguais e a decadência na vida social, face à necessidade de substituir o discurso do professor e a alienação do aluno pelo diálogo e a indagação crítica.

Shor, 1992:263

RESUMO

A sociedade atual pauta-se pela constante mutação, no que concerne à forma como vemos, lemos e percebemos a informação. A cultura audiovisual e tecnológica encontra-se no seu auge, pelo que devemos saber aproveitar os contributos da sua utilização como recursos didáticos nas nossas aulas.

Proporcionar aos nossos alunos o contacto com amostras reais de língua permite-lhes, não só reconhecer e apreender a língua numa perspetiva real e natural, como favorece uma aprendizagem mais atrativa, motivadora e significativa, envolvendo os discentes nas diversas atividades, colocando-o no centro do processo de ensino-aprendizagem.

As curtas-metragens assumem-se como uma ferramenta didática, especialmente apta para potenciar a competência comunicativa, na medida em que proporciona um importante *input*, quer linguístico, quer cultural que, normalmente, não se encontra muito acessível aos alunos já que, muitas vezes, a aquisição da língua acontece de uma forma descontextualizada.

A introdução das novas tecnologias da educação e comunicação nas aulas de ELE, veio enriquecer a prática das destrezas linguísticas, conteúdos culturais e habilidades interculturais com variáveis afetivas como a curiosidade, o interesse e o entusiasmo, ao mesmo tempo que potenciam o trabalho com amostras autênticas de língua.

PALAVRAS-CHAVE: espanhol, audiovisual, TIC, curta-metragem, *webquest*.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo ao meu orientador de Mestrado, Professor Doutor Rogelio Ponce de León, à minha orientadora, Dra. Luísa Moreira, e ao meu supervisor de estágio pedagógico, Dr. Fernando Ruiz, pelo acompanhamento próximo e profícuo ao longo deste ano.

A todos os meus familiares, que compreenderam sempre cada ausência minha.

Às minhas colegas de estágio, pelo companheirismo e interajuda manifestado a cada momento.

A todos os professores que acreditam na sua profissão/missão e que insistem em educar toda uma sociedade, sem que todos lhes reconheçam a proficiência.

ÍNDICE

1. O audiovisual e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas ao ensino de ELE	8
1.1. A perspetiva do recurso ao audiovisual e às novas tecnologias de informação e comunicação no ensino das línguas em Portugal nos <i>Programas do Ministério da educação para os Ensinos Básico e Secundário</i>	11
1.2. A perspetiva do recurso ao audiovisual e às novas tecnologias de informação e comunicação no <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>	13
1.3. Enquadramento metodológico.	15
1.4. A pesquisa pessoal e a seleção do material.	18
1.5. O nível dos aprendentes.	24
1.6. O audiovisual como recurso na aula de ELE.	
▪ O cinema na aula de ELE	
▪ Curta ou longa-metragem?	
▪ A seleção da curta-metragem	
▪ O desenvolvimento da aula	26
1.7. As novas tecnologias da informação e comunicação na aula de ELE.	
▪ A internet na aula de ELE	
▪ A <i>webquest</i>	41
2. Estudo realizado durante o IPP em turmas de 10.º e 12.º ano na disciplina de Espanhol – componente específica.	48
2.1. Contexto da intervenção.	48
2.2. Breve descrição dos grupos de trabalho.	49

2.3. Propostas de intervenção apresentadas.	
▪ Intervenção na turma de 10.º ano	
▪ Intervenção na turma de 12.º ano	49
3. Considerações finais – O futuro do audiovisual e das novas tecnologias da informação e comunicação na aula de ELE.	59
4. Bibliografia.	61
5. Materiais apresentados.	65

INTRODUÇÃO

Los jóvenes de hoy crecen a la vez en dos mundos: el real y el virtual. Educar para ambos espacios es uno de los retos del siglo XXI (entrevista a Nora Rodríguez, *La Vanguardia* 22/06/2012).

Os recursos audiovisuais e as novas tecnologias da educação entraram nas nossas vidas há mais de uma década e adquirem, hoje, uma importância suprema no nosso quotidiano, sob as mais variadas formas, seja na nossa vida pessoal, académica ou profissional. Os nossos alunos, mais do que ninguém, vivem num sistema de imersão digital, pelo que saber adaptar as nossas aulas a esta nova Era, só poderá trazer bons resultados no envolvimento, motivação e cativação dos mesmos, fatores que contribuirão para uma aprendizagem mais significativa de uma língua estrangeira.

Este estudo constitui um trabalho de investigação-ação, que tem como objetivo abrir novas perspetivas para o processo de ensino-aprendizagem do Espanhol, como língua estrangeira em Portugal, através de uma reflexão teórica e prática sobre as potencialidades que oferecem o uso de documentos audiovisuais, concretamente, a curta-metragem, e as novas tecnologias da informação e comunicação, em específico a *WebQuest*, entre os níveis iniciais (A1-B1).

Para tal, partiremos de uma abordagem teórica baseada numa pesquisa de diversas fontes bibliográficas que refletiram sobre a pertinência deste tipo de recurso na sala de aula, numa tentativa de análise das vantagens deste tipo de material para o ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE), bem como dos seus critérios de seleção.

Na segunda parte deste trabalho, relatamos uma proposta de desenvolvimento de duas unidades didáticas, nas quais se desenvolverão sugestões para a utilização da **curta-metragem**: “*Outra forma de Vivir*” e de uma **WebQuest** sobre os países americanos de língua oficial espanhola.

No final de cada uma das propostas revelar-se-ão os resultados de uma avaliação levada a cabo na conclusão de ambas as unidades didáticas, sobre a pertinência da

exploração de uma curta-metragem e da realização de uma *WebQuest* na sala de aula, tendo em conta a opinião dos diferentes alunos.

Findo este percurso, terá lugar uma avaliação dos resultados e consecução dos objetivos propostos.

I. O AUDIOVISUAL E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS AO ENSINO DE ELE

Na atualidade, a erupção das múltiplas e variadas linguagens digitais (oral, escrita, gráfica, icônica, musical, cinematográfica, corporal e concetual) fundidas através dos cada vez mais acessíveis ecrãs dos diferentes instrumentos tecnológicos (televisão, computadores, consolas de jogos, telemóveis, agendas eletrónicas e *tablets*) levaram a que os livros e os textos escritos em papel perdessem a preponderância que sempre possuíram na aprendizagem, no conhecimento, na expressão e na comunicação na sociedade ilustrada do século XX.

Nesta Era em que a evolução tecnológica avança de uma forma tão veloz e invade todas as casas, caberá à escola e aos professores abrirem as portas da sala de aula a esta nova realidade, conscientes de que a aprendizagem dos alunos não se resume unicamente à aprendizagem formal adquirida nos bancos escolares. Pelo contrário, a aprendizagem informal acontece num acumular de situações com que se deparam os nossos alunos, que tem início nas primárias experiências da sua infância. Aliás o desenvolvimento das consolas de jogos, os canais televisivos para todas as idades e a variedade de instrumentos de acesso ao ciberespaço através das linguagens digitais vieram alterar o modo de processamento da informação das crianças e adolescentes, “alfabetizados” desde o seu nascimento. As tecnologias digitais desencadearam diversas mudanças na sociedade contemporânea e, concludentemente, em cada cidadão. É, portanto, sob esta base que se apelida de «nativos digitais» os alunos que encontramos atualmente nas nossas escolas, pela facilidade que demonstram para lidar com as tecnologias e pela utilização natural de uma linguagem digital, uma vez que nasceram e cresceram com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), uma parte integrante do seu dia-a-dia.

Acerca desta evolução, Joan Ferrés (1992: 20) refere que:

A través de los medios de masas nacidos con la nueva tecnología electrónica, las imágenes visuales y sonoras bombardean a las nuevas generaciones con una contundencia sin precedentes. Los medios de masas se han convertido en el medio ambiente en el que

crecen las nuevas generaciones. Es a través de ellos como tienen acceso a la realidad. Nuestra visión del mundo, de la historia y del hombre está íntimamente ligada a la visión que imponen los medios de masas.

No que respeita especificamente à didática das línguas estrangeiras, onde se insere o ensino do espanhol (ELE), têm-se realizado vários estudos nos últimos anos, que demonstram a ampla eficácia do uso de instrumentos audiovisuais na sala de aula. Por outro lado, os alunos, sob o estímulo das novas teorias da comunicação, manifestam-se cada vez mais exigentes e curiosos, deixando transparecer a sua insaciedade face aos métodos clássicos que, apesar de proporcionarem uma boa bagagem de informação linguística e conhecimento gramatical, não proporcionam ao aluno a informação necessária que lhe permita alcançar a competência comunicativa desta língua. Não importa apenas dotar o aluno de um amplo conhecimento gramatical, mas sim provê-lo de um vasto leque de competências, de modo que este saiba «o que dizer», «como dizê-lo», «quando dizê-lo» e «a quem o dizer».

Desta forma, revestem-se de suprema importância os meios de comunicação por se apresentarem como um material de grande utilidade no ensino das línguas estrangeiras. Se, por um lado, existe a imprensa escrita e a rádio que constituem um valioso material autêntico, no que respeita à veiculação linguística, por outro, está ao nosso alcance o suporte audiovisual, através da televisão, da internet e do cinema, meios que podem proporcionar um sem fim de recursos para as aulas de ELE, funcionando mesmo como instrumentos imprescindíveis nas escolas, na medida em que trazem à sala de aula não só elementos linguísticos, como também extralinguísticos que participam na competência comunicativa da língua. É desta combinação entre som e imagem que nascem situações reais e completas de língua e que proporcionam aos alunos o contacto com amostras comunicativas reais, que dificilmente se poderiam reproduzir na aula através de atividades áudio (vulgarmente criadas, tendo em vista apenas a resolução de um exercício gramatical e em registo standard) ou a partir de textos escritos. Aliás, de acordo com os dados fornecidos por uma sociedade americana (Joan Ferrés, 1992: 38-39), os alunos retêm cerca de 50% da informação, quando a veem e ouvem ao mesmo tempo, valor que se regista muito superior em comparação com situações em que apenas veem (30%), ouvem (20%) ou leem (10%).

Outro aspeto importante que se reveste de especial importância e que se poderá trabalhar em aula através do audiovisual é a comunicação não-verbal, signos não linguísticos que todo o indivíduo utiliza como complemento da sua comunicação. Ora, sabendo que cada língua transporta consigo um grande leque de especificidades ao nível da linguagem não-verbal, seja em relação aos gestos, à indumentária, ao contexto ou às expressões faciais, este é um elemento que também deve ter o seu lugar na hora de estudar uma língua, conforme afirma Brandimonte (2003: 873):

Pensemos, por ejemplo, en las reacciones emocionales o fisiológicas y todo el sistema quínésico formado por movimientos y posturas conscientes e inconscientes que conllevan una carga de significado relevante añadida a la expresión oral.

Nesta análise reflexiva sobre a utilização de documentos audiovisuais e da utilização das tecnologias na sala de aula, não menos importantes são as questões culturais. Com a possibilidade de combinar som, imagem e dinamismo num mesmo documento, os alunos têm ao seu alcance situações comunicativas completas, através das quais se transmite informação linguística, paralinguística e, ainda, sociocultural, esta no sentido sociológico e antropológico, ou seja, no que se refere a valores, posturas e costumes. É desta forma que os alunos penetram na cultura estudada, percebendo como se comportam as pessoas nativas, conhecendo e respeitando as diferenças culturais entre a cultura materna e a cultura meta. Brandimonte (2003: 872) refere, inclusive, um processo interativo, no qual o aluno aprende a cultura meta ativando os conhecimentos prévios que possui em relação à sua própria cultura:

La cultura evidentemente no se aprende de forma pasiva, sino a través de un proceso interactivo, en el que cada individuo compara sus propios conocimientos con los ajenos, para comprender y conocer la nueva realidad social.

1.1. A PERSPETIVA DO RECURSO AO AUDIOVISUAL E ÀS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DAS LÍNGUAS EM PORTUGAL NOS PROGRAMAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA OS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Desde a segunda metade do século XX, temos vindo a assistir à implementação de iniciativas sintomáticas da vontade política em desenvolver uma política educativa voltada para uma Europa do Conhecimento. Entre os projetos desenvolvidos estão o *eEurope*2002 e 2005, o *eLearning*, o “Estratégia Lisboa”, a Carta Europeia de Condução em Informática, o projeto “Minerva” e o programa de distribuição de computadores “Magalhães”, entre outros.

A partir de meados da década de 70, os Estados Membros da União Europeia (UE) passaram a considerar, de forma efetiva, o reforço do ensino das línguas como um aspeto prioritário na educação. Também Portugal, como estado membro da UE, vem evidenciando a mesma preocupação. No Capítulo 4 do Livro Verde Para a Sociedade da Informação em Portugal, publicado em 1997, podem ler-se os quatro princípios base da Escola informada: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser. Neste sentido foram sendo introduzidas algumas estratégias de integração progressiva das novas tecnologias no contexto educativo português. Aliás, foi notória e constante a evolução tecnológica na escola como complemento do processo de ensino-aprendizagem. Esta evolução da tecnologia reflete-se, naturalmente, na aprendizagem, em geral, e na aprendizagem de línguas, em particular. No processo de aquisição do Espanhol, como LE, pode assumir potencialidades, especialmente se considerarmos os serviços disponibilizados através da Internet, como fonte de pesquisa e veículo de comunicação. Existem, efetivamente, a nível nacional e internacional, exemplos de “boas práticas” nas escolas.

No que ao *Programa de Espanhol – nível iniciação para o ensino secundário* em Portugal diz respeito, a utilização do audiovisual e das ferramentas tecnológicas aparece bem evidenciada no ponto 6 do Capítulo II: RECURSOS. Esta secção dá especial ênfase aos

documentos ditos “autênticos”, aos quais se deve recorrer para a aprendizagem da língua. Alguns deles precisam de uma

infraestrutura de recursos tecnológicos (vídeo, gravador, retroprojector, computador, telefone, acesso à Internet...), outros (folhetos de centros comerciais, documentos autênticos dos diferentes serviços, canções...) apenas requerem atenção e criatividade para se tirar partido deles.

Entre os recursos apresentados podemos encontrar: programas em espanhol de televisão e rádio, imprensa, publicidade, diferentes suportes de interação (convites, videoconferências, correio eletrónico, *chats*), material audiovisual (canções, filmes, documentários), internet, entre outros. Além dos recursos apresentados, o Programa sugere, ainda, uma listagem de páginas *Web* que poderão resultar de especial interesse ao professor, seja para utilização em aula, seja como material complementar à sua planificação, como páginas de conteúdo sociocultural sobre a Língua Espanhola, ou endereços da imprensa e diferentes tipos de portais.

Também na proposta das atividades para os diferentes níveis de ensino, o Programa de Espanhol sugere a inclusão dos recursos audiovisuais e das TIC. Estes recursos são sugeridos de forma transversal, no que respeita às atividades comunicativas da língua, nomeadamente, a escuta atenta e seletiva de documentos orais, partindo, por exemplo, da interação entre falantes nativos ou de uma canção gravada; ou, ainda, na localização de informações concretas na internet, a partir de endereços fornecidos ou portais em língua espanhola.

Em suma, pode verificar-se que a utilização de documentos audiovisuais, com recurso aos meios tecnológicos, aparece claramente veiculada no Programa do Ministério da Educação, ainda que sob a forma de sugestão, quer no que respeita a meios, quer a atividades, tratando-os como um elemento possibilitador que percorre todas as destrezas a que o aluno deve aceder.

1.2. A PERSPETIVA DO RECURSO AO AUDIOVISUAL E ÀS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO *QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS*

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* trata-se de um documento que tem como objetivo servir de padrão internacional, no sentido de medir o nível de compreensão e de expressão oral e escrita numa determinada língua. Aprovado em 2001 pelo Conselho da Europa, o *QECR* pretende ser um documento orientador da prática letiva das línguas estrangeiras, que funciona como um ponto de partida para a planificação docente. Assim, ao longo das suas páginas, para além de balizar os níveis de desempenho dos falantes de uma determinada língua, constitui-se como uma importante proposta, desde a apresentação dos conteúdos, às estratégias, passando por recursos, destrezas, objetivos e processos de avaliação.

O documento defende que as línguas modernas são passíveis de serem aprendidas e que existem muitas formas de as ensinar. Durante muitos anos, o Conselho da Europa fomentou uma abordagem baseada nas necessidades comunicativas dos alunos e no uso de materiais e métodos que lhes permitissem satisfazer essas necessidades e que resultassem apropriadas para as suas características como discentes. No entanto, chegou-se à conclusão de que não cabia ao *QECR* fomentar uma metodologia concreta para o ensino das línguas, mas sim de apresentar opções. Neste sentido, o *QECR*, nos vários capítulos e subcapítulos que o compõem, coloca uma série de questões sobre os mais variados aspetos do ensino das línguas, de modo que cada professor as possa colocar a si próprio aquando da planificação da sua unidade didática. Especificamente, no Capítulo 6.4.2.4., como resposta à questão: *Que uso deve ser feito dos suportes técnicos (cassetes-áudio e vídeo, computador, etc.)?*¹ abre um rol de hipóteses de manuseamento do material audiovisual, que não são mais do que propostas reais de trabalho deste tipo de material na sala de aula.

Por outro lado, o *QECR* faz também referência à importância do trabalho com vários canais de informação (voz, telefone, televisão, filmes, computador, manuscrito, entre outros) como forma de proporcionar o maior leque possível de contacto com a

¹ Negrito conforme original.

língua, diversificando métodos e, simultaneamente, insistindo no que cada um tem de melhor. Isto é, se por um lado o recurso escrito apresenta, normalmente, um registo de língua mais cuidado, é mais duradouro e se apresenta sob a forma de determinados tipos de textos, por outro, o registo oral comporta em si mesmo a prosódia (acento, entoação, ritmo...) permitindo, ainda, no caso de ser trabalhado de forma audiovisual, a apresentação de elementos paralinguísticos que só em casos específicos se poderá lobrigar num texto escrito.

O *QECR* refere, também, que o aluno desenvolve várias competências aquando da realização das tarefas e atividades que se lhes propõe. Assim sendo, é a participação em acontecimentos comunicativos que melhor traduzem a evolução das competências dos discentes, quer a curto, quer a longo prazo. Dentro das competências humanas, o *QECR* distingue as gerais, menos relacionadas com a língua, e as linguísticas, propriamente ditas. Entre as mais gerais, situam-se o conhecimento declarativo (saber), as destrezas e habilidades do discente (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser) e a capacidade de aprender (saber-aprender). É, precisamente, no cerne desta última competência que reside um outro ponto importante para o tema aqui tratado, que tem que ver com as destrezas heurísticas, ou seja, de descoberta e análise. Ou seja, pressupõe esta competência, entre outros aspetos, o desenvolvimento da capacidade de utilizar novas tecnologias (nomeadamente na procura de informação em bases de dados, hipertextos, ou outros), fator que favorecerá, por um lado, o desenvolvimento do seu trabalho individual e autónomo e que, por outro, lhe permitirá, não só resolver um vazio de informação sobre um determinado tema abordado em aula, como também, dotar o aluno de estratégias que lhe permitam ultrapassar dúvidas e resolver futuros problemas, rumo a uma aprendizagem cada vez mais livre e independente.

1.3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Partindo sempre da perspectiva do enfoque comunicativo, é nossa intenção centrar o estudo realizado numa abordagem de competências baseada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, macro-documento que coloca o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem e que atribui ao professor o papel de facilitador o qual, para além de dominar a metodologia de ensino do espanhol como língua estrangeira, deverá ser capaz de proporcionar um clima psicológico propício para uma aprendizagem de alta qualidade. Este documento veicula, ainda, um ensino direccionado para a ação, para a autonomia do aluno e para a aplicação de um enfoque por competências que seja, também ele, fomentador da interculturalidade (QECR, 2001: 29):

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.

Esta abordagem, que direcciona o ensino para a ação, isto é, considerando o aluno como agente social, implica trazer à aula os seus conhecimentos prévios relativamente à sua origem, ao mundo que o rodeia, à sua cultura e até em relação ao mundo espanhol, de forma a iniciar um processo de interação entre estes e os novos desafios que lhe são propostos na sala de aula. Neste contexto, o aluno, no final de uma unidade didática, sentir-se-á capaz de realizar ações necessárias e reais na língua meta, como por exemplo, candidatar-se a um emprego, elaborar um orçamento, criar e publicar cartazes na *Web*, movimentar-se nas redes sociais, marcar uma viagem, entre outras. Neste processo, o aluno não terá de se fazer passar por ninguém, mas sim, partindo dos seus próprios interesses, gostos e da sua própria individualidade, interagir em espanhol em situações do dia-a-dia, exatamente as mesmas que poderá realizar na sua língua materna, alcançando, assim, as intenções comunicativas que quiser. A justificação pedagógica está no princípio de que o aluno aprende fazendo, aproximando este

processo o mais possível a um sistema de imersão, no qual o discente se sinta envolto de todo o contexto real e no qual ele próprio se assuma como protagonista da sequência didática trabalhada. Importa salientar que o aluno, como aprendente autónomo, deve estar sempre consciente do que está a fazer e com que objetivo o faz e, ainda, ser capaz de avaliar o seu próprio processo evolutivo, dispondo para tal de todos os recursos necessários para reparar ou reforçar a sua aprendizagem.

Posto isto, podemos afirmar que, quer o material audiovisual, quer as TIC, se constituem como elementos facilitadores de um enfoque por tarefas (enfoque orientado para a ação), uma vez que através do visionamento de uma notícia ou de uma curta-metragem, ou, ainda, da realização de *WebQuest*, o aluno ativa uma série de mecanismos de interpretação pessoal sobre os conteúdos a abordar, entra na realidade apresentada, reconhecendo aspetos linguísticos e extralinguísticos, nomeadamente emoções, atitudes, valores e elementos culturais. Assim, de acordo com Vivas Márquez (2009: 2-3),

Este tipo de material favorece o actual enfoque de enseñanza orientado a la acción, que conduce a un aprendizaje de la lengua dentro de un contexto social más amplio que implica el desarrollo de competencias generales del individuo y la integración de las diferentes destrezas necesarias para la adquisición de la competencia comunicativa. (...) De este modo, (...) estamos, de algún modo, llevando a cabo una actividad de lengua real, frecuente en la vida de cualquiera de nuestros alumnos.

Este tipo de recurso, que abre um vasto leque de possibilidades de utilização na sala de aula, para além de outras vantagens que se mencionarão adiante, permite integrar o aluno em situações reais e concretas que, por sua vez se revelam motivadoras pela sua atualidade e utilidade. No entanto, importa para tal que o professor lance um objetivo comum ao grupo, consciente de que, quanto mais útil, interessante e adequado aos gostos e realidade dos discentes, maior motivação e concentração alcançará para a sua consecução. Os recursos audiovisuais e digitais, ganham aqui o seu especial relevo, quer como ponto de partida para a aquisição de informações e conhecimentos vários acerca do tema a trabalhar, quer como instrumento através do qual se irá realizar a

tarefa. Quando os alunos vivem em primeira pessoa a atividade, ainda que através de uma simulação, o enfoque está no aluno e na sua aprendizagem.

1.4. A PESQUISA PESSOAL E A SELEÇÃO DO MATERIAL

Atualmente, a informação é cada vez mais abundante e acessível a qualquer indivíduo, já que o número de meios de difusão tem aumentado significativamente. Este aparecimento de novos canais de comunicação e os efeitos da globalização, cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia, colocam ao alcance, especificamente, dos professores de língua estrangeira uma panóplia de materiais que poderão ser utilizados das mais variadas formas e para os mais diversos fins. Se até há pouco tempo, os recursos se limitavam à procura de alternativas entre as propostas dos manuais da disciplina, à imprensa escrita e oral (jornais e rádio) e à utilização (muitas vezes sem exploração) de filmes históricos falados na língua estudada, hoje a estes canais de comunicação juntam-se a televisão e a internet. A par desta mudança somam-se, ainda, as alterações produzidas ao nível da apresentação dos conteúdos, numa Era cada vez mais digital e visual.

No entanto, o problema desta vasta oferta comunicativa, no que respeita à sua aplicação à educação, não reside nos meios – cada vez mais acessíveis – mas na sua seleção, avaliação e utilização. Esta proliferação exige, assim, uma seleção rigorosa dos materiais que servirão, ou de ponto de partida (fase de preparação), ou de apoio ao processo de ensino-aprendizagem (fase de apresentação dos conteúdos mediante uma amostra de língua) (Cerroloza & Cerroloza, 1999: 147-148). A seleção não poderá acontecer de forma arbitrária, mas centrando-se nos destinatários e partindo sempre dos seus níveis de conhecimento e dos seus interesses. Neste domínio, reveste-se da maior importância o papel do professor como agente criativo e como guia que deverá gerir a sua aula, trazendo motivação aos alunos, orientando as tarefas, ao mesmo tempo que ajuda a ultrapassar dificuldades e esclarece potenciais dúvidas dos alunos. Não no que se refere à utilização das TIC, uma vez que nesse caso os alunos adotam um papel ativo, mas sim no que toca ao trabalho com documentos audiovisuais, como são exploração de um vídeo ou de uma canção gravada, no qual os alunos normalmente, adotam uma postura mais passiva frente ao ecrã, o professor deve, ainda, atentar para que o material selecionado seja, efetivamente, motivador.

Esta é, precisamente, uma das questões que se reveste de maior importância quando se trata de planificar. Quer na eleição dos materiais em geral, quer no que concerne a materiais audiovisuais, importa distinguir entre aqueles que cumprem funções de uma natureza social mais ampla, comumente denominados autênticos, e os elaborados especificamente para a aprendizagem das línguas estrangeiras, uma vez que, dentro das características de cada um, ambos representam mais-valias no ensino das mesmas, embora as primeiras possam oferecer alguma vantagem sobre as segundas, como se poderá verificar adiante.

Considera-se material elaborado, quando se trata de recursos realizados em função do ensino de uma língua, ou seja, quando se trata de um diálogo, de uma situação fictícia, de um correio eletrónico, ou de uma notícia, elaborados para um determinado fim pedagógico, seja ele linguístico, cultural ou pragmático. Este tipo de material, apesar de reunir vantagens como o facto de direccionar à partida a atenção do aluno para as questões que importa trabalhar numa aula específica, apresenta baixos índices de motivação e implicação do aluno, que se apercebe da falsidade dos personagens, dos diálogos, da rigidez e da padronização das estruturas fráscas. Ora, se o que se pretende trazer à aula, são, pelo contrário, ambientes naturais de expressão da língua em estudo, este materiais não cumprem na totalidade este objetivo.

Por sua vez, o *input* compreensível autêntico, entre eles as canções, as longas e curtas-metragens e os programas de televisão ou de rádio, é o recurso mais efetivo no processo de aprendizagem (Hawang, 2005: 4). Está claro que ver e ouvir os falantes nativos no seu próprio ambiente, aumenta o interesse e a motivação dos estudantes. São também preferidos pelos alunos, uma vez que se aproximam muito mais de situações reais que muitas vezes já ocorreram ou têm possibilidade de ocorrer na sua língua materna. Tudo com o fim de se apresentar a língua de uma forma natural e atualizada e de se ganhar a tenção do aprendiz, que se encontrará mais satisfeito quanto maior for o seu reconhecimento com o público nativo a que estão dirigidos estes materiais. Baseando-se em critérios que vão desde o formato ao acesso, J. G. Mata (2003: 886) propõe a seguinte classificação deste tipo de recurso para a aula de espanhol como língua estrangeira:

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y DE DIFUSIÓN CULTURAL

A. Según formato.

a. Electrónico: TV, música, Cine, Internet

b. Papel: Prensa, Revistas, Libros, Cómics.

B. Según modalidad lingüística.

a. Verbal

i. Oral: Música, Radio

ii. Escrito: Prensa, Revistas, Libros, Cómics, Internet

b. Audiovisual: TV, Cine, Internet, Teatro

C. Según naturaleza de la información manejada.

a. Reproductiva

i. Audio: Cassette, CD.

ii. Audiovisual: Video, DVD.

b. Creativa: TV, Cine, Radio, Música, Prensa, Teatro, Internet

D. Según disponibilidad.

a. Local: Cine, Teatro, Prensa, Libros, Cómics, Radio

b. Global: TV (Satélite), Música, Internet.

E. Según acceso.

a. Secuencial: TV, Cine, Radio, Música, Prensa, Teatro, Libros, Cómics.

b. Interactivo: Internet.

Desta forma e de acordo com os critérios estabelecidos por J. G. Mata, torna-se evidente a primazia que detêm os documentos audiovisuais face aos escritos. Não quero com isto dizer que se deve preferir um ao outro, mas sim que ambos devem ser parte integrante de uma unidade didática, como elementos que permitem, não só variar estratégias, como também ativam mecanismos diferentes de aquisição de conteúdos, como são a compreensão oral e a escrita. Mas, restringindo ao ponto principal deste

estudo, J. G. Mata (2003: 887) defende, inclusive, que os materiais melhor indicados para introduzir no processo de ensino-aprendizagem uma componente de autenticidade são os se apresentam em formato eletrónico, ou seja, de ênfase audiovisual, pois permitem uma exploração mais criativa da informação, ao mesmo tempo que conservam uma disponibilidade global:

Estos (...) factores determinan que aquellos materiales que los cumplen son fáciles de almacenar y reproducir, combinan estímulos visuales y auditivos facilitando de una manera natural la comprensión, ofrecen información real no adaptada, y eliminan las barreras geográficas siendo accesibles tanto en el contexto de aprendizaje de segunda lengua como de lengua extranjera.

Particularmente em relação à seleção de materiais de cariz audiovisual, há que ter, ainda, em conta outro tipo de preocupações para que possamos tirar o melhor proveito das estratégias praticadas. Vivas Márquez (2009:8-9) apresenta uma subdivisão de critérios que prometem auxiliar o professor de língua estrangeira na seleção das curtas-metragens para a aula de ELE, no entanto, somos de opinião que, pelo seu carácter globalizante, se poderão estender à seleção dos materiais audiovisuais em geral.

O primeiro critério prende-se com questões de ordem didática, partindo de fatores como a idade e a maturidade dos discentes e o local onde se insere o centro escolar, ou seja, há que saber adequar o recurso aos interesses dos discentes, não só de acordo com a sua idade, mas também com o nível de maturação que possam deter, imprescindível para compreender as questões linguísticas, sociais ou culturais que vamos trabalhar. Não menos importante, é a capacidade que poderá ter o recurso para despertar o interesse da turma e a capacidade educativa do mesmo, sendo que neste ponto se poderá acrescentar um outro aspeto essencial, que tem que ver com a duração do material, pois, se imaginamos um vídeo, seja ele de curta ou longa duração, devemos tentar encontrar uma relação ótima entre o tempo despendido com o seu visionamento e o objetivo que esperamos alcançar.

Para além dos critérios didáticos, deparamo-nos com os de ordem linguística, ou seja, dependendo do nível em que se encontrem os nossos alunos, o tipo de recurso pode e deve variar. Tratando-se de um grupo de nível inicial, uma opção é começar por apresentar excertos de vídeos, notícias ou publicidade, de modo que os discentes

preparem o seu ouvido e iniciem um processo de ativação das destrezas de compreensão oral. Por outro lado, se a estratégia passar pelo visionamento na íntegra do documento audiovisual, deve-se começar por aqueles que apresentam um menor número de diálogos e de estruturas linguísticas complicadas, de modo que o aluno possa colmatar as suas dificuldades, recorrendo ao suporte visual para que se possa aperceber da mensagem veiculada por si mesma.

Um terceiro critério relaciona-se com questões de índole temática, que se poderão extrair do recurso apresentado. Quer se trabalhe uma curta-metragem, uma canção, uma declamação de um poema, uma notícia ou qualquer outro recurso audiovisual, seguramente poder-se-ão encontrar conteúdos socioculturais no mesmo, nomeadamente, especificidades da realidade espanhola, hábitos, aspetos relacionados com a gastronomia, música, dança, entre outros. Por outro lado, devemos verificar, ainda, se daí podemos extrair particularidades da Cultura espanhola, sejam elas de cariz histórica, literária ou política. Relacionado com este ponto, podem, também, surgir conteúdos interculturais que se devem trazer ao debate, no intuito de relativizar tópicos, tantas vezes manifestados em contexto sala de aula.

O *QECR* (2001: 73) também se apresenta como um guia fundamental na inserção do conhecimento sociocultural no ensino de línguas estrangeiras, assim como o desenvolvimento da capacidade intercultural dos alunos:

O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se **plurilingue** e desenvolve a **interculturalidade**. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permite, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.

Trata-se de facilitar a compreensão mútua em situações interculturais, introduzindo ambas culturas (a do aluno e a da língua estrangeira) para torná-la intercultural. Se até há bem pouco tempo o aspeto cultural se centrava exclusivamente

na cultura meta, atualmente, existem já modelos de aprendizagem da competência intercultural, nos quais o aluno deve ser capaz de se comportar de forma adequada no encontro entre culturas, ou seja, de acordo com as normas e convenções do país, como se de um membro daquela comunidade se tratasse.

1.5. O NÍVEL DOS APRENDENTES

Considerando a constante proliferação de propostas de atividades para trabalhar na aula de ELE, importa referir que nem todo o material está apto para ser trabalhado nas nossas turmas. Isto é, cada turma e, por sua vez, cada aluno, têm as suas especificidades próprias que devem ser tidas em conta na hora da seleção do material a utilizar. Entre estas, surgem fatores afetivos como a motivação, a ansiedade e a timidez, mas, convém, também, ressaltar um fator de primordial importância, que é o nível dos aprendentes.

Tendo este estudo como base o trabalho realizado em duas turmas de níveis diferentes, a primeira de iniciação (nível A1) e a segunda de grau intermédio (nível B1), apresentamos abaixo a descrição dos mesmos, partindo da redação na Escala Global dos níveis comuns de referência do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001: 48-49)²:

O NÍVEL A1	
UTILIZADOR BÁSICO	<p>O nível A1 representa o nível mais baixo da escala, no qual o aluno inicia a sua aprendizagem sem conhecimentos prévios da língua.</p> <p>Neste nível, o discente é capaz de compreender e utilizar expressões quotidianas de uso muito frequente e, ainda, frases muito simples relacionadas com necessidades imediatas.</p> <p>É capaz de se apresentar, pedir e dar informação pessoal básica sobre o que o rodeia.</p> <p>Pode relacionar-se de forma elementar sempre que o seu interlocutor fale pausadamente, de forma clara e disposto a colaborar.</p>

² Descrição adaptada do capítulo «Níveis Comuns de Referência» do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001: 48-49).

O NÍVEL B1	
UTILIZADOR INDEPENDENTE	O nível B1 pressupõe já o domínio de conhecimentos basilares da língua estudada. Nas escolas portuguesas, os alunos trazem já dois anos letivos de trabalho efetivo.
	Neste nível, o aluno compreende os principais pontos de textos claros e na língua <i>standard</i> , quando estes falam de temas já conhecidos, quer em situação de trabalho, estudo ou de diversão.
	Consegue desenvolver o discurso durante uma viagem por locais de expressão dessa língua.
	É capaz de produzir textos simples e coerentes sobre temas que lhe sejam familiares ou que lhe desperte interesse pessoal.
	Consegue descrever experiências, acontecimentos e vontades e desejos e, ainda, justificar, embora com brevidade, os seus pontos de vista e explicar os seus planos.

Apesar de ser visível a existência de uma vontade geral em fazer aproximar a realidade escolar àquela em que vivem atualmente os nossos alunos, a verdade é que, em muitos casos e, principalmente, nos níveis iniciais, continuam a prevalecer as atividades tradicionais, geralmente propostas pelos manuais escolares, em detrimento de outras mais arrojadas, como são as que recorrem ao audiovisual e às TIC. A razão prender-se-á com o preconceito de que o aluno não irá, ainda, ser capaz de, nomeadamente, compreender um anúncio ou um filme na sua plenitude, produzindo uma posterior frustração.

Sabemos, no entanto, que o ensino a estudantes que se encontram em níveis iniciais, não é, normalmente, trabalho fácil. Também, a somar a esta questão, muitas vezes nós, professores, enfrentamo-nos com a monotonia das atividades tradicionais e repetitivas que podem até, em alguns casos, ter uma componente lúdica, mas que se limitam a cumprir um objetivo simplista da prática de funções comunicativas e da exercitação do vocabulário que mais não fazem, senão levar a um desânimo e desinteresse dos alunos. A motivação torna-se, pois, fundamental em qualquer processo de aprendizagem de uma nova língua, pelo que não deve ser descurada, desde o nível inicial ao mais elevado. Enfrentar o trabalho, servindo-se de recursos que, para além de conteúdo, seja ele oral ou escrito, utilize o suporte da imagem e todos os aspetos paralinguísticos inerentes ao mesmo, pode transformar a atividade numa outra muito mais dinâmica e fomentar a participação dos discentes, ao mesmo tempo que quebra a rotina das ditas atividades tradicionais e tantas vezes desinteressantes.

1.7. O AUDIOVISUAL COMO RECURSO NA AULA DE ELE

▪ O CINEMA DA AULA DE ELE

O ensino de línguas estrangeiras, especificamente, o ensino de ELE tem vindo a integrar, progressivamente, na aula, materiais audiovisuais, diversificando o seu modo de operacionalização, as suas funções didáticas e pedagógicas. Todos os materiais (filmes, vídeos publicitários, notícias, reportagens, programas televisivos...) permitem colocar ao dispor do professor uma panóplia de recursos fundamentais na hora de ensinar. Deste leque, o cinema é um dos mais utilizados, pois constitui um valioso recurso didático para a aula de ELE, uma vez que permite, não só desenvolver destrezas e habilidades linguísticas, como também é uma excelente via de transmissão cultural. Aliás, a sua utilização em aula promove a aprendizagem significativa, ao apresentar os conteúdos formais, pragmáticos e socioculturais, de uma forma contextualizada e aproximada o mais possível a situações de diálogo reais. De acordo com Rojas Gordillo (2003), trata-se, ainda, de um meio de comunicação que, pelas suas fortes raízes nos nossos hábitos sociais, desperta um forte interesse entre os nossos alunos:

el cine, el llamado “Séptimo Arte”, supera las posibilidades estéticas de otros medios audiovisuales elaborados con menos recursos, más urgencia y fines más interesados y, además, es un medio de comunicación fuertemente arraigado en nuestros hábitos sociales: goza de un lugar destacado en la vida personal y social porque se considera una prestigiosa fuente de cultura y, lo que también es interesante, de ocio y entretenimiento, aportando así la baza fundamental e imprescindible del aprendizaje motivador, la vieja máxima del *prodesse delectare*, enseñar deleitando: ¿a quién no le gusta el cine?

A utilização do cinema na aula de ELE permite, também, um desenvolvimento integrado de todas as destrezas de compreensão, de expressão e de interação, tal como aparecem na comunicação real. De igual forma, as atividades de compreensão audiovisual, em comparação com as de compreensão auditiva, acabam por se revelar mais aproximadas da realidade, uma vez que os enunciados surgem acompanhados de

elementos paralinguísticos naturais da interação real. No entanto, a utilização do cinema na sala de aula, deve fazer-se acompanhar de outros materiais como artigos, sinopses, críticas, ou outros, que facilitem, por um lado, a compreensão leitora e, por outro, que sirvam de modelos para a expressão escrita que se desenvolverá *a posteriori*. O cinema, pela sua capacidade de representação da realidade, provoca uma grande implicação dos seus espectadores, de tal forma que permite trabalhar na consecução de outros objetivos comunicativos de troca de opiniões e sensações (Rojas Gordillo: 2003), pelo que está apto, também, para a promoção de atividades de expressão e interação oral.

Outro fator importante é o facto de trazer para a sala de aula os costumes, aspetos da vida quotidiana, o humor e a linguagem paralinguística. Através das suas cenas ficcionadas, apresentam rituais intrínsecos a uma cultura, como são a saudação, a despedida ou as felicitações, que, sendo o reflexo de atos reais de um povo, permitirão que os alunos sejam capazes de se interrelacionar de forma natural com nativos daquela língua. Ontoria Peña (2007: 2) refere esta utilidade da Sétima Arte como um instrumento possibilitador de conhecimento sociocultural, que os alunos poderão adquirir como se fossem as suas próprias experiências:

(...) a través del visionado, los alumnos comprueban el modo en que interactúan los personajes, de manera en que sus gestos y entonación acompañan a sus palabras, aprenden patrones de comportamiento, expresiones y, en general, modos de actuación que interiorizarán como si fueran experiencias reales, pudiendo imitarlos ellos mismos.

Contudo, a adoção do cinema na aula de ELE exige uma didatização eficaz, de modo a não cair numa visão simplificada da realidade cultural retratada, nem na consolidação de estereótipos, mas antes na revisão das próprias crenças e posturas e na relativização e aceitação das diferenças culturais, numa tentativa de um desenvolvimento saudável da consciência intercultural. O cinema constitui-se, assim, um recurso que possibilita

el acceso a la realidad de la cultura extranjera y que permite la apertura cultural y el diálogo intercultural. (Peiffer, 2001:38)

O seu potencial educativo vai, ainda, mais além. O grande poder de contextualizar a ação, baseado na explícita conexão entre som e imagem, que facilita a compreensão do valor semântico dos vocábulos, construções, expressões e até tons de voz, contribui para o aperfeiçoamento fonético e para o desenvolvimento da competência gramatical e léxica do aluno. Da mesma forma, as variedades diatópicas, diafásicas e diastráticas abordam-se mais facilmente através de excertos de filmes ou curtas-metragens, uma vez que a linguagem cinematográfica reflete a fala de grupos sociais específicos, oriundos de diferentes países, cidades, com diferentes idades e de distintas etapas históricas.

O cinema oferece, portanto, várias vantagens no contexto específico do ensino de uma língua estrangeira, mas tem em si vertidas outras vantagens gerais que serão transversais às demais disciplinas. O uso do vídeo nas aulas vem, muitas vezes, quebrar a monotonia imposta por um currículo muito extenso e, em alguns casos, baseado no uso dos manuais adotados. Trata-se de um recurso esporádico que, por si só, desperta a atenção do discente. Representa a oportunidade para muitos alunos de conhecer “presencialmente” o mundo hispânico que, de outra forma, não teriam acesso. Por último, tem sido um suporte muito próximo dos discentes, uma vez que, na generalidade estes estão habituados a receber informação através de imagens, pelo que possuem uma predisposição natural e positiva para este tipo de *input*.

Contudo, a utilização deste material apresenta, também, alguns inconvenientes, conforme refere Corpas (2000: 786), que, apesar de na sua maioria, se tratarem de aspetos absolutamente contornáveis, devem ser tidos em conta, sob pena de fracassar totalmente a atividade planificada.

Passar um filme numa aula é comumente percebido pelos alunos como uma forma de preencher um determinado tempo sem um fim em si mesmo. Esta situação provoca a passividade do discente que, num papel de mero observador, assiste a um acumular de cenas sem perceber em que consiste a dita atividade, especialmente se não tiverem sido criadas atividades suficientemente motivadoras e capazes de suscitar o seu interesse. Para que tal não aconteça, urge estabelecer, previamente, objetivos claros e direcionados para um “enfoque orientado a la acción”, tal como o *QECR* (2001:29) propõe.

Outro fator que muitas vezes dificulta a utilização deste tipo de recurso é a escassez de material didático disponível, que obriga, por um lado, o professor a despendar muito tempo na procura de material adequado e que cumpra os objetivos preestabelecidos e, por outro, a preparar atividades que sirvam ao grupo específico com quem vai trabalhar. Ora, trabalhar com documentos reais exige uma análise profunda do material, mais do que um visionamento e uma preparação afincada do mesmo, por forma a que chegue à sala de aula complementado com uma exploração adaptada ao nível de competência dos alunos. Aqui reside outro ponto fundamental, pois, a complexidade do *input* linguístico, ainda que surja aliado à imagem e a todos os elementos paralinguísticos, se não estiver ajustada ao nível de interlíngua dos discentes, poderá ser causadora de desmotivação e frustração, até porque, de acordo com Corpas (2000: 787),

La dificultad reside en la tarea que se propone a los alumnos, no en el material que se utiliza.

Por último, importa ressaltar a necessidade de uma contextualização prévia do vídeo que se irá passar em aula, ou mesmo de uma análise anterior e cuidada, no sentido de verificar se o material selecionado será o apropriado para o grupo específico com quem vai trabalhar. Qualquer espectador de uma longa ou de uma curta-metragem entende e interpreta o que vê a partir dos seus conhecimentos prévios e experiências vividas, logo, se compararmos o cinema espanhol com o cinema português, facilmente se poderão diagnosticar as diferenças entre ambos, como são o tipo de linguagem utilizado, a apresentação de cenas de violência ou explícito conteúdo sexual, entre outras, por parte do primeiro. Amenós Pons (1999: 771), no seu estudo sobre a utilização do cinema na aula de ELE, salientou a importância que tem a cultura de procedência dos alunos na seleção do material na aula:

Conceptos e informaciones que nos parecen evidentes pueden no serlo para aprendientes de culturas alejadas de la nuestra: la inadecuación o escasez de referentes puede en ciertos casos pedir la comprensión de la película. Como ya se ha dicho, la tolerancia de las distintas culturas ante determinados contenidos ideológicos o ciertas imágenes (sexo, religión, política, violencia...) es muy variable. Sin olvidar, además, que dentro de un mismo país

coexisten sin duda sensibilidades divergentes, en función del origen geográfico y de la procedencia social.

Assim, a prévia análise levada a cabo pelo professor torna-se imprescindível para evitar um choque cultural com o grupo de trabalho. Evidentemente, com isto não se quer dizer que não se possa utilizar um filme que não cumpra, escrupulosamente, os padrões culturais em que se inserem os alunos, mas sim que deve ser feita uma ponderação na hora de seleção do material.

- CURTA OU LONGA-METRAGEM?

A integração do cinema na aula de ELE tem sido cada vez mais notória, tendo em conta todas as vantagens acima elencadas. No entanto, a utilização de curtas-metragens, face às longas, tem, ainda um longo percurso a percorrer até se impor como uma alternativa eficaz na sala de aula. Alguns dos inconvenientes da sua utilização é a sua falta de acessibilidade, embora atualmente com a proliferação de meios audiovisuais em diversas páginas da internet e publicação de compilações em formato digital, esta situação tenda a ser ultrapassada (Ontoria Peña, 2007: 3; Corpas, 2000: 786; Vivas Márquez, 2009: 4-5). Por outro lado, também lhes é apontado o facto de tratar temas menos ortodoxos, às vezes tabus, que poderão ferir suscetibilidades de alguns alunos.

Aliado a este aspeto, está, também, a utilização generalizada de um registo de língua muito popular, ou até mesmo da gíria, fator que, por vezes, poderá inibir a sua utilização em aula. Contudo, aqui reside uma das especificidades deste tipo de recurso que, ao utilizar, linguagem própria de uma determinada comunidade, faixa etária, profissão ou região, converte-se num instrumento de grande utilidade, na medida em que se pode considerar como um reflexo fiel do espanhol coloquial.

Outro inconveniente apontado à curta-metragem é o seu carácter experimental que resulta muitas vezes num material de baixa qualidade, acarretando dificuldades de compreensão que podem fazer com que não se cumpram os objetivos propostos na absorção da mensagem e, consequentemente, na manutenção dos índices de motivação dos alunos.

Apesar de todos estes inconvenientes que, na sua maioria, podem ser ultrapassados ou usados a favor dos nossos objetivos, as curtas-metragens oferecem, ao nível da sua exploração didática, as mesmas vantagens elencadas no ponto anterior relativamente ao cinema em geral, mas acrescenta outros benefícios que as tornam um recurso, por excelência, na aula de ELE.

A principal característica diferenciadora entre as longas e as curtas-metragens prende-se com a sua duração. Uma curta-metragem, de acordo com o dicionário em linha da *Real Academia Española*, define-se por “película de corta e imprecisa duración”. A limitação do tempo na gestão dos programas da disciplina obrigam a remeter, muitas vezes, o cinema para segundo plano, aquando da seleção de estratégias e atividades. No entanto, este é, certamente, um problema que não se coloca com as curtas-metragens. A sua brevidade permite, não só utilizá-las com maior regularidade na aula, como também, em níveis mais básicos fazer a transcrição dos diálogos e, inclusivamente, interromper ou repetir a sua projeção. Esta é, sem dúvida, uma mais-valia que permite uma melhor compreensão da mensagem global. Ontoria Peña (2007: 3) refere, que neste sentido vai também o facto de apresentar, normalmente, um só argumento, o que permite concentrar a atenção dos alunos numa só história que será mais capaz de manter o suspense até ao final:

La condensación de una historia en pocos minutos exige expresividad y una concentración de la tensión para mantener expectante al público. Ello contribuye a motivar al alumno y a centrar su atención en un solo argumento (...).

A contribuir para a fácil compreensão, para além do argumento único, está também o número reduzido de personagens que se movimentam num espaço e tempo que não sofrem muitas alterações. Desta forma, os alunos poder-se-ão concentrar na mensagem principal, sem as distrações de todo o enredo secundário, próprio das longas-metragens.

Um último aspeto que gostaríamos de ressaltar, no que diz respeito ao trabalho de curtas-metragens na aula de ELE, é a possibilidade de alargar os horizontes dos alunos, familiarizando-os neste tipo de produção cinematográfica, já que muitos deles resumem as suas experiências às longas-metragens. Mais importante, ainda, é alargar os

seus conhecimentos a novos realizadores e aos seus produtos, que raramente os discentes admitem conhecer.

Desta forma, pode-se concluir que a utilização das curtas-metragens na aula de ELE representa uma mais-valia ao professor, pelo que se constituem como uma alternativa credível às longas-metragens, isto é, englobando em si todas as vantagens da utilização do cinema e, ao mesmo tempo, superando os constrangimentos destas.

▪ A SELEÇÃO DA CURTA-METRAGEM

A seleção de uma curta-metragem é um dos processos mais delicados no momento da planificação de uma unidade didática. Vivas Márquez (2009: 8) apresenta uma proposta de três tipos de critérios na seleção deste tipo de recurso, sendo estes de índole didática, temática e linguística. Gimeno Ugalde & Martínez Tortajada (2008: 4) acrescentam a esta proposta uma quarta série de critérios, esta no âmbito pedagógico. Estes autores defendem, também, que a combinação de critérios, para lá dos meramente linguísticos, permitirá alcançar melhores resultados:

(...) este aspecto es importante pero nunca debe ser el único criterio para seleccionar el material audiovisual, ya que de ese modo se perdería el gran potencial que se esconde detrás de las imágenes de una película.

▸ Critérios pedagógicos

Um ponto importante na seleção de um material é, por um lado, a sua autenticidade e originalidade e, por outro, o nível de conhecimentos e o grau de interesse que provocará nos alunos. Com isto, pode-se concluir que para além de cumprir os objetivos, o material selecionado deve ter em conta o grupo de alunos a que será dirigido, no que respeita à sua faixa etária, interesses pessoais, experiências vividas, conhecimentos prévios, entre outros. Ontoria Peña (2007: 4) sugere, neste sentido, a realização prévia de um questionário entre os alunos, por forma a extrair daí os dados necessários que nos auxiliarão na seleção do material mais adequado. Amenós Pons (1999: 769-783) defende que, para além do nível de conhecimentos dos alunos, há que ter em conta o grau de dificuldade do filme em si, ou seja, cabe ao professor averiguar

se o nível de interlíngua dos alunos será suficiente para receber o *input* linguístico apresentado e decidir se o recurso será passível de compreensão por parte dos mesmos. A partir da sua experiência, Amenós Pons (1999: 777-779) realizou um questionário de resposta fechada, que promete auxiliar os docentes na seleção dos filmes ou sequências, adequada ao nível dos alunos. Este questionário consta de vinte e cinco questões de resposta direta (sim/ não) e estas estão formuladas de tal modo que quantas mais respostas afirmativas alcançar, mais fácil se considera o material para alunos estrangeiros:

HISTORIA, ESTRUCTURA Y TRAMA

- ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos?
- Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el espectador?
- Si se trata de un filme completo, ¿se encadenan las secuencias de forma lógica y coherente? Si se trata de una secuencia, ¿se encadenan sus partes (acciones, temas de conversación...) de forma lógica y coherente?
- ¿Es la historia (o situación) que se presenta accesible a personas sin conocimientos especializados?
- ¿Corresponde la historia que se cuenta (o la situación que se describe) a algún modelo que el aprendiente pueda reconocer (por ejemplo, por haber visto otras películas parecidas, haber leído o escuchado relatos, etc.)?
- ¿Podrían tener lugar en el entorno sociocultural del aprendiente situaciones semejantes a las descritas en el filme (o en la secuencia)?

PERSONAJES

- ¿Están descritos los personajes de manera clara?
- ¿Son comprensibles los personajes para un espectador de otra cultura, sin conocimientos especiales del mundo hispano?
- ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el espectador tiene en los distintos momentos?

TIPO(S) DE LENGUA UTILIZADO(S)

- ¿Predominan en el filme (o en la secuencia) las conversaciones entre pocos personajes (no más de dos o tres a la vez)?
- Normalmente, en las conversaciones, ¿habla sólo un personaje a la vez?
- ¿Tienen todos los personajes (más o menos) el mismo acento?
- ¿Hablan los personajes sin emplear alguna jerga o dialecto especial que pudiera ser difícil de entender por hablantes nativos de otras procedencias?
- ¿Es clara la pronunciación de los personajes al hablar?
- ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones?
- ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados (que requieran una información o unos conocimientos particulares)?

INTEGRACIÓN DE PALABRA, SONIDO E IMAGEN

- Las imágenes de la película o secuencia, ¿ayudan a entender lo que pasa?
- Si se trata de un filme completo, ¿abundan las secuencias sin (o casi sin) palabras? Si se trata de una secuencia, ¿se construye esta sin (o casi sin) palabras?
- ¿Puede el espectador hacerse una idea aproximada de lo que pasa en la película (o en la secuencia) sin comprender las conversaciones?

SOPORTE MATERIAL

- ¿Tiene la película (o la secuencia) subtítulos?
- ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión?
- ¿Puede el espectador volver atrás para ver de nuevo una parte (o la totalidad)?
- ¿El aparato o equipo que va a usarse para pasar la película tiene buena calidad de sonido?
- ¿La acústica de la sala es buena?
- ¿Dispone el espectador de auriculares, si quiere utilizarlos?

Amenós Pons (1999: 777-779)

► Critérios didáticos

Dentro deste tipo de critério, o docente deve aferir a capacidade educativa da curta-metragem, isto é, os produtos cinematográficos são portadores de informação vária que pode ser aproveitada para ser trabalhada em aula. Na aula de ELE, a

exploração de uma curta-metragem não termina na análise da história que relata, mas possui muitos outros conhecimentos que poderão ser trabalhados, de acordo com os objetivos traçados. Estes conhecimentos podem ser de índole variada, como aspetos socioculturais, atitudinais, ou outros.

Um segundo aspeto dentro dos critérios didáticos é a duração, tendo em conta o tempo de aula que temos disponível para a apresentação do documento. Uma curta-metragem, pela sua brevidade, torna-se um material ideal para trazer à aula de ELE por permitir o seu visionamento completo e contextualizado, fator que favorece a compreensão. O professor pode, ainda, optar por realizar paragens ao longo da projeção, ou, caso necessário, repetir a projeção de algumas partes que considere pertinente.

‣ Critérios temáticos

Por critérios temáticos entendem-se os parâmetros que determinam que conteúdos socioculturais e histórico-políticos se devem incluir na planificação de uma unidade didática. As curtas-metragens costumam verter muitos aspetos da vida cultural de um país e dos seus hábitos, que o professor deve utilizar para o desenvolvimento da capacidade intercultural dos alunos, rompendo tópicos e preconceitos. Da mesma forma, existem produções que retratam épocas históricas ou situações marcantes na evolução de uma determinada sociedade que importa verificar se corresponde às necessidades e interesses do grupo de alunos que irá assistir.

‣ Critérios linguísticos

Os critérios linguísticos prendem-se, como o próprio nome indica, com os aspetos formais da língua – conteúdos comunicativos, gramaticais e léxicos. Apesar de, comumente, se associar a utilização dos filmes aos níveis mais avançados pela complexidade da compreensão dos diálogos, estruturados e a um ritmo acelerado, a verdade é que, dependendo dos objetivos a alcançar, este tipo de material pode e deve ser introduzido na aula de ELE desde os níveis mais básicos. Desta forma, estaremos a preparar o ouvido dos alunos para situações reais de diálogo com nativos, quer quanto ao enriquecimento de vocabulário, à variedade diatópica, aos registos de língua praticados, quer ao ritmo de fala das pessoas que têm o espanhol como língua materna. Nestes níveis, há que verificar se a mensagem é de fácil compreensão, sabendo que os alunos terão como apoio o suporte visual e auditivo, como a música de fundo e os

diversos sons inerentes à vida real que muito podem auxiliar na compreensão da interação das personagens.

É, por tudo isto, fundamental partir de uma decisão apropriada, refletida e ponderada do material cinematográfico, atendendo a uma série de critérios que facilitem esta decisão e que permitam verificar se a seleção efetuada é a mais adequada para o grupo de alunos em questão.

► **O DESENVOLVIMENTO DA AULA**

Joan Ferrés (1992: 103-125) apresenta uma metodologia de uso de um programa didático baseada em quatro fases: o trabalho de preparação prévia, proposta de atividades para antes do visionamento, indicações para o visionamento e sugestões para o depois do visionamento. De acordo com este autor, a nossa planificação deve ser, acima de tudo, motivadora, o que facilitará a consecução das atividades, mas principalmente que fará com que o programa se torne mais completo, na medida em que pressupõe a capacidade para suscitar nos alunos uma atitude participativa.

► **Preparação prévia**

A preparação prévia é constituída por duas partes: a remota e a imediata. A preparação remota tem início no momento em que o professor visiona, pela primeira vez o filme e tira os seus apontamentos. De seguida é o momento da tomada de decisões, isto é, definição de objetivos a alcançar com o material, tendo em conta o grupo, o nível de ensino e as suas necessidades de aprendizagem. Nesta fase está toda a planificação da atividade, desde a exploração pessoal do documento, à preparação de todas as atividades planeadas.

A preparação prévia imediata é aquela que acontece no dia da sua realização, com a preparação *in loco* de todos os recursos necessários, como verificação dos aparelhos de projeção, computador, entre outros.

► **Antes do visionamento**

As atividades de pré-visionamento cumprem a função de criar o clima propício à projeção do filme e de contextualizar o aluno face à atividade que estão a introduzir, de modo a não colocá-lo diretamente ante um *input* desconhecido. Não se trata de adiantar verbalmente o conteúdo temático, nem de fazer qualquer tipo de valorização (Joan Ferrés, 1992: 105), mas sim de encetar a atividade, criando expectativas dentro de um contexto educativo, direcionando a atenção para os pontos em comum entre os interesses e gostos pessoais dos alunos e o próprio filme.

Una buena introducción contribuye a crear expectativas en los alumnos. Utilizando una terminología abiertamente audiovisual, cabría decir que para que los alumnos sintonicen con el programa éste debería conectar con los intereses reales de los alumnos. El profesor ha de encontrar los puntos de conexión entre los contenidos del programa y los intereses de los alumnos.

Este tipo de atividades, poderá servir, também, para refrescar ou atualizar os conhecimentos dos alunos, conhecimentos estes que serão fundamentais na compreensão do material que irão visionar. São várias as atividades que se poderão levar a cabo para tal, como por exemplo a chuva de ideias sobre o título ou uma palavra chave, a ordenação de fotogramas do próprio filme, a imaginação da história a partir do título, entre outras.

► O visionamento

As atividades durante o visionamento não são obrigatórias, principalmente, quando se trata de uma curta-metragem, que pela sua brevidade, pode tornar este processo de difícil elaboração (Vivas Márquez, 2009: 10). Nesta fase, é comum trabalharem-se questões relacionadas com aspetos gramaticais e funcionais, estimulando a compreensão auditiva, sendo que para tal, resulta muito importante obter boas condições técnicas, não só quanto à qualidade do som e imagem, mas também no posicionamento de todos os alunos, de modo a ser possível a todos a realização das tarefas propostas. Joan Ferrés (1992: 112) chama a atenção para uma série de posturas erradas por parte do professor que podem sacrificar a qualidade do visionamento, tais como a verificação da colocação dos monitores ou projetores e o controlo do som. Outro aspeto que se reveste de extrema importância, aquando da projeção de uma curta-

metragem, é um segundo visionamento imediatamente a seguir ao primeiro. De acordo com o autor, a segunda projeção só deverá acontecer após a análise e exploração da primeira, como forma de verificação ou consolidação das matérias abordadas. Assim como, desaconselha a que os discentes tomem notas durante o visionamento, sob pena de se perderem informações e o impacto emotivo de algumas cenas:

No parece aconsejable que los alumnos tomen notas durante el visionado. Tomar apuntes comportará la pérdida de informaciones y la ruptura del impacto emotivo que pueda producir el programa. Tan sólo cuando se utiliza la modalidad del vídeo-apoyo cabe la posibilidad de detener el visionado para hacer preguntas y comentarios o para tomar notas.

► Após o visionamento

Após o visionamento do filme, têm lugar uma série de atividades de exploração didática do mesmo. Estas atividades podem abordar conteúdos vários, consoante o recurso utilizado. Estas podem ter como objetivo o trabalho de conteúdos teóricos – léxicos, gramaticais, comunicativos – culturais, procedimentais ou atitudinais. De entre as atividades possíveis, estão os debates e as mesas redondas, quando se trata de um tema polémico; trabalho de estruturas gramaticais, através de questionário dirigido ou fichas de trabalho a propósito; simulações de diálogos a partir do argumento do filme, nomeadamente, a recriação de uma situação do próprio, entre outras.

Joan Ferrés (1992: 113-117) propõe um “esquema básico” de trabalho na aula de ELE, após o visionamento de um vídeo. Imediatamente a seguir à projeção, o professor deverá promover um momento de “comunicação espontânea”, durante o qual se esperarão as primeiras reações ao filme. Este momento, livre e natural, privilegia os elementos afetivos e emotivos oriundos dos sentimentos provocados pelo desenlace do argumento. Segundo Joan Ferrés, o professor deve evitar e resolver todos os entraves a uma comunicação aberta, de modo a que todos os alunos se possam pronunciar acerca do filme. Neste sentido poderão surgir questões sobre opiniões e aspetos mais emocionantes do visionamento, deixando para um segundo momento a análise da mensagem veiculada.

Essa seria a fase da “avaliação das contribuições” dos alunos. Ao longo do momento anterior, o professor poderá registrar a reação e o impacto que o filme foi causando em cada um deles, seja através das reações, atitudes, comentários, ou falta deles, já que “Los silencios son sempre significativos” (Joan Ferrés, 1992: 114). Analisando os silêncios dos alunos, o professor poderá, ainda, aperceber-se de vários fatores, como a falta de compreensão, a falta de motivação, medos ou, inclusive, tabús. A partir desta fase, o professor decidirá o percurso a seguir, cumprindo, ou não, escrupulosamente, a sua planificação, uma vez que, por vezes, a partir do decorrer dos trabalhos, sente necessidade de fazer certas alterações ao que anteriormente tinha planificado de uma forma teórica.

Posto isto, o professor encaminhará a comunicação espontânea dos alunos, de uma forma gradual, para o momento da “reflexão crítica”, fase em que se espera a confrontação de opiniões e perspetivas, em que cada aluno deverá justificar racionalmente a sua posição. Nesta fase, o professor assumirá o papel de um mero moderador, ao mesmo tempo que poderá reforçar os conhecimentos que não tenham sido bem compreendidos, corrigir alguns erros que possam surgir e, ainda, questionar opiniões e atitudes que, por um lado, lhe permitirá perceber melhor a opinião dos alunos e, por outro, manter vivo o debate.

Para terminar, numa última fase de análise do visionamento, proceder-se-á à “investigação final”, ou seja, têm lugar atividades de extensão através de documentos relacionados com o filme que objetivam ampliar os conhecimentos dos alunos, nomeadamente, através de testemunhos, reações ao mesmo de personalidades, manchetes, entre outros. Neste momento, também se fará a “recapitulação”, em forma de sínteses do trabalho realizado, ou seja, concluir das contribuições do mesmo na turma.

Embora seja esta uma proposta muito válida para o pós-visionamento de um filme, não significa que não se possa abordar a questão de outra forma. Outras soluções seriam as de realizar tarefas individuais, ou em pequenos grupos, ou permitir que fossem os alunos a realizar a pesquisa para a fase de “investigação final”. Estas e outras alternativas, evitam que as atividades não caiam na rotina, fator que poderia determinar o fracasso da atividade.

1.7. AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA AULA DE ELE

▪ A INTERNET NA AULA DE ELE

As novas TIC já fazem parte do nosso dia-a-dia e, cada vez mais, são parte integrante das nossas aulas. O quadro preto deu lugar ao quadro interativo e a caneta azul começa a perder terreno para o rato do computador. De alguma forma, estas mudanças tecnológicas, estão a transformar o atual contexto educativo, não só pela facilidade de utilização e acesso, mas também por colocar à disposição de professores e alunos um potencial de informação extraordinário. Aliado a isto, surge uma gama de materiais acessíveis, tanto aos primeiros, como aos segundos, tão úteis para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Desta forma, abre-se o leque de soluções e estratégias alternativas que o professor de ELE deve saber converter num recurso complementar das suas aulas. Cruz Moya (2001: 450) adianta que

la clase presencial *tradicional* se puede complementar con actividades que se realizan en este mismo contexto (trabajando en grupo con un solo ordenador provisto de cañón de proyección o individualmente, en aulas de informática), actividades que pueden basarse en una búsqueda de información a través de la red, o que también pueden constar de textos (literarios o periodísticos) para los que puede ser útil un diccionario en línea.

Variadas são as potencialidades de atividades com aplicação à educação que hoje nos oferece a internet. Seja como trabalho de sala de aula, ou como trabalho individual a realizar como trabalho de casa, temos hoje ao nosso alcance um sem-fim de hipóteses que caberá a cada professor analisar e selecionar de acordo com os objetivos que pretende atingir, o grupo de trabalho que tem em mãos e os recursos materiais existentes. Entre estes figuram, nomeadamente, as páginas *Web* (tanto de seguidores da internet, como as criadas por profissionais), os blogs, os *tumblrs*, os fóruns, os *chats*, as *webquests*, entre muitas outras.

Uma das propriedades mais relevantes da internet é a sua capacidade para promover a comunicação e para fomentar comunidades virtuais de ensino-

aprendizagem. Este novo contexto de ensino acaba por favorecer uma abordagem centrada no aluno, permitindo desenvolver a sua autonomia em relação à sua própria aprendizagem, já que, dentro da sua variabilidade, oferece a possibilidade do aluno ser, para além de recetor de informação (tal como acontece com a televisão ou outros meios digitais), o emissor de novos conteúdos, nomeadamente na criação da sua própria página *Web*, na contribuição para uma página *Wiki*, ou na participação de atividades *on-line*. Atualmente é já possível, por exemplo, a consecução de uma atividade de grupo, a mesma que tradicionalmente se realizava na sala de aula, com recurso a livros, jornais, materiais pesquisados previamente na biblioteca da escola, através da internet, sem que nenhum dos seus elementos esteja no mesmo local, ou, ainda, numa lógica do trabalho cooperativo, em que cada elemento, em simultâneo, vá construindo e participando no mesmo trabalho a partir do seu próprio computador. Apesar de, à primeira vista, parecer o contrário, todas estas atividades favorecem a aprendizagem comunicativa da língua, na medida em que os alunos recebem uma grande quantidade *input* diversificado e negociam entre si todas as questões do trabalho, quer de forma presencial, quer com recurso às salas de conversação na rede.

Outro aspeto fundamental no desenvolvimento da autonomia do aluno, é referenciado por García Mata (2003: 890):

(...) internet (...) es una red de contenidos interrelacionados operando cualquiera de ellos como puerta. Esta configuración automáticamente invita al usuario a un papel activo en la elección de la información a que desea acceder.

Ao enfrentar-se com um tão vasto leque de hipóteses e consciente de que cada uma delas o levará por caminhos diferentes, o aluno deixa o seu tradicional e comum papel de agente passivo, para assumir as novas responsabilidades de trilhar o seu próprio processo de ensino-aprendizagem, tal como defende Cabero Almenara (1995: 5), citado por Cruz Moya (2001: 450):

Que el alumno trabaje en esta nueva realidad, va a suponer romper con una concepción psicológica, cultural y arquitectónica del aula como centro único y estable de trabajo e interacción comunicativa perfecta de los estudiantes, e implica [...] que los estudiantes puedan interaccionar con otros estudiantes, profesores y fuentes

documentales situadas a distancia de su contexto espacial y cultural, de manera que se propicie el que los estudiantes puedan desarrollar proyectos de trabajo colaborativos, en función de intereses comunes previamente establecidos.

Nesta onda de alterações, nos domínios dos agentes de aprendizagem, também ao professor chegam novas exigências, tendo em conta as especificidades do contexto criado, como por exemplo:

tener en cuenta los diferentes estilos cognitivos de los aprendices, centrarse en las tareas de aprendizaje (por parte de los alumnos) más que en la enseñanza (del profesor), facilitar la toma de decisiones de éstos en función de sus objetivos, detectar necesidades o carencias individuales y proponer actividades de refuerzo específicas, etc.

O professor, para além de responsável por proporcionar atividades motivadoras e adequadas ao grupo, adota, agora, o papel de orientador e organizador da aula, na medida em que faz a gestão dos recursos disponíveis e acompanha as produções e interações orais e escritas dos alunos.

▪ ***A WEBQUEST***

A par da evolução dos modelos de aprendizagem, também os tipos de atividades promovidas nas diferentes páginas da internet, têm vindo a sofrer evolução. Há alguns anos atrás, apenas se encontravam programas básicos de exercitação, como preenchimento de espaços, correlação de frases, repetição de segmentos orais, entre outros. Este tipo de exercícios, que fomentava uma aprendizagem dedutiva, seguia os padrões dos exercícios estruturalistas, criticados e ultrapassados por abordagens mais comunicativas da língua. Não significa, no entanto, que estes exercícios não têm lugar nas aulas de ELE, pelo contrário, continuam a ter o seu espaço nas aulas para exercitação gramatical e lexical.

No entanto, atualmente, já abundam outros tipos de atividades que permitem ao utilizador aprender uma língua estrangeira de uma forma mais comunicativa que se

desenvolve através de uma aprendizagem indutiva, como são as atividades em que os alunos exploram os conteúdos teóricos e resolvem as suas dificuldades. Neste contexto, o aluno está no centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo o responsável pela tomada de decisões sobre o que estudar e pela seleção de métodos a adotar para o levar a cabo.

O tipo de atividade mais utilizada, no momento atual, que fomenta esta aprendizagem autónoma, centrada no aluno, como agente ativo do seu processo de ensino-aprendizagem, é a *WebQuest*. Antes de prosseguir, importa definir este tipo de atividade, verificar em que consiste e quais as potencialidades na aula de ELE. Bernie Dodge e Tom March (nas suas páginas *web* pessoais), citados por Pilar Hernández (2007: 3) definem-na como:

una metodología didáctica de aplicación racional de las TIC (concretamente, de Internet) en el aula, basada en el constructivismo y en los principios del aprendizaje cooperativo. En ella, se propone un modelo de uso educativo de los recursos y de su integración en el aula, caracterizado por ser coherente, asequible, sencillo y rico con el que se busca rentabilizar el tiempo de los estudiantes, centrándonos en el uso de la información más que en su búsqueda, y con el que se pretenden reforzar los procesos intelectuales en los niveles de análisis, síntesis y evaluación. Es también un protocolo, dado que se estructura con unas partes fijas y unos convencionalismos, perfectamente reconocibles e identificables por toda la comunidad de usuarios.

Desta forma, pelas palavras dos dois grandes impulsionadores da *WebQuest*, podemos depreender que se trata de um modelo que permite ao aluno construir o seu próprio conhecimento, à medida que vai realizando a atividade que lhe foi proposta, ou seja, durante a pesquisa na internet, o aluno está a trabalhar com um propósito, mais que isso, com uma tarefa em mente (de acordo com os conceitos de tarefa final, objetivos, atividades possibilitadoras... da abordagem por tarefas no ensino das línguas estrangeiras). Sempre que são utilizadas como recurso didático numa aula, os alunos não só trabalham o processo de pesquisa em si, mas também e o mais importante, rentabilizam o seu tempo da forma mais eficaz, ao sintetizar, analisar e transformar

informação (Isabel Perez, 2007), através do desenvolvimento do seu pensamento crítico. Todo este trabalho terá repercussão no quotidiano dos alunos, uma vez que o colocarão em funcionamento em diversas atividades das suas vidas pessoais e, mais tarde, profissionais.

Uma *WebQuest* deve ser desenhada, contemplando duas partes distintas e fixas, em que, tanto professor, como aluno, devem estar conscientes da sua existência, reconhecendo os convencionalismos e responsabilidades de ambas. É, precisamente, este «acordo» que Bernie Dodge e Tom March denominam “protocolo”. José González-Serna (2003: 1) adianta uma análise de cada uma das fases. Num primeiro momento dá-se a recolha da informação, mediante a qual, os alunos adquirem novos conhecimentos através dos recursos eletrónicos consultados. Numa fase posterior, o aluno utiliza o material recolhido, com o intuito de construir um produto próprio, que se poderá concretizar de distintas formas, seja uma expressão escrita, um estudo comparativo, uma exposição oral, a resolução de um questionário, uma publicação numa página *Web* ou *blog*, ou qualquer outro material que vá ao encontro das características elencadas.

A *WebQuest* responde a uma estrutura clara e orientada para a realização de uma tarefa final que deve ser concreta e, conforme referido, do conhecimento de ambos os usuários. Pilar Hernández (2007: 10) apresenta um esquema básico, no qual se patenteiam as diferentes partes constituintes desta estratégia:

PARTES DE UNA WQ PARA ELE

Introducción	Esta parte cumple duas finalidades, orientar o aluno sobre os conteúdos e o tema que se irá trabalhar e motivá-lo para a atividade.
Tarea	Aqui, o professor deve esclarecer o aluno sobre a tarefa final, ou seja, o que se espera que o discente realize ao finalizar o exercício.
Proceso (+ recursos)	Na fase de processo, o professor dá todas as indicações e informações sobre os passos da atividade, a margem temporal para a realização, a dinâmica do trabalho e em alguns casos as sub-tarefas a levar a cabo. Se necessário, poderá também informar os alunos sobre a organização interna dos grupos. Ainda nesta fase, o professor faculta uma lista de páginas <i>Web</i> , previamente selecionados, para a realização da tarefa.
Evaluación	Nesta secção, o professor deve indicar como serão avaliados os alunos, quanto a critérios e instrumentos de avaliação.
Conclusión	Como conclusão, o professor resume a experiência realizada e incentiva os alunos a refletir sobre tudo o que aprenderam.
Guía didáctica (+ créditos)	Nesta fase, o professor fornece outras informações sobre a <i>WebQuest</i> aos alunos, como os objetivos, os conteúdos, número de aulas, condições de trabalho, entre outras. Quanto melhor preparado estiver o guia didático, mais clara fica a intenção da <i>WebQuest</i> para os alunos.

Tabela baseada em: Pilar Hernández (2007:10) e Pilar Hernández (2005: 2-3)

Volvidos dezassete anos desde a primeira proposta de *WebQuest*, apresentada por Bernie Dodge, em 1995, vários foram os autores que se debruçaram sobre esta estratégia. No entanto, apesar dos estudos realizados, trata-se, ainda, de um recurso pouco utilizado na sala de aula. Talvez pelo excessivo tempo que exige de preparação, falta de recursos físicos do centro escolar ou, em alguns casos, pelo medo de arriscar em atividades mais ousadas.

2. ESTUDO REALIZADO DURANTE A INICIAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS DE 10.º E 12.º ANO NA DISCIPLINA DE ESPANHOL_ COMPONENTE ESPECÍFICA.

2.1. CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

O estudo realizado teve como base a minha experiência enquanto professora estagiária, no âmbito da realização do Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol nos ensinos básico e secundário. O estágio pedagógico decorreu no presente ano letivo e teve lugar na **Escola Secundária D. Afonso Henriques** sediada em Vila das Aves, pelo que importa, para já, contextualizar a intervenção realizada. De acordo com o Projeto Educativo 2010/2013, a escola foi inaugurada em 1994 e, no que se refere ao contexto socioeconómico e cultural, insere-se na zona do Vale do Ave, outrora marcadamente têxtil e atualmente direcionada para a indústria dos polímeros. É também de destacar o impacto da desestruturação familiar no processo de ensino-aprendizagem, para o qual a escola tem tentado dar resposta no sentido de minimizar os efeitos colaterais.

A escola dispõe de diferentes ofertas educativas, desde cursos tecnológicos, profissionais e científicos humanísticos, tendo-se vindo a verificar uma crescente procura pelo ensino profissionalizante, devido, eventualmente, à obrigatoriedade da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e ao número elevado de desempregados licenciados no concelho. É, ainda, de salientar que o número de alunos beneficiários de ação social tem aumentado substancialmente, não só devido à crise social, mas também devido às novas medidas implementadas pela Ação Social Escolar.

Convém assinalar que o abandono escolar é um problema estrutural nacional ao nível do ensino básico e secundário, o qual se reflete consideravelmente nesta instituição de ensino, tanto ao nível dos cursos científico-humanísticos, como dos cursos profissionais.

Apesar de todos estes possíveis entraves, a escola tem-se empenhado para cumprir o seu lema, no intuito de “tecer saberes e afetos”. Neste sentido, tem como missão educar, formar e apoiar jovens e adultos, não apenas em percursos conducentes ao prosseguimento de estudos, mas também na inserção da vida ativa, numa cultura de afeto e responsabilização, em que cada aluno é visto como um indivíduo.

2.2. BREVE DESCRIÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO

Realizei as minhas práticas letivas em duas turmas, uma de 10.º ano e outra de 12.º ano, ambas do curso de Línguas e Humanidades, tendo a disciplina de espanhol como componente específica.

A primeira é composta por 24 alunos, 7 dos quais são rapazes e 17 são raparigas. Entre estes, existem 8 alunos repetentes, todos provenientes de áreas pedagógicas diferentes. Do total, são 19 os alunos que frequentam a disciplina de espanhol. Ao nível da mobilização de conhecimentos, o grupo foi evidenciando algumas dificuldades na aprendizagem, com elevados índices de níveis negativos às diferentes disciplinas e, ao mesmo tempo, já no que concerne às atitudes, revelou tratar-se de uma turma pouco motivada para o estudo, apresentando baixos níveis de atenção e concentração em contexto de sala de aula, chegando a adotar comportamentos perturbadores e desajustados ao longo do ano letivo.

A turma 12.º ano é constituída por 15 alunos, dos quais 4 são do sexo masculino. Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos e caracterizam-se por ser uma turma muito madura ao nível dos seus conhecimentos, interesses e motivações. Além disso, trata-se de um grupo muito homogéneo quanto à responsabilidade, hábitos de trabalho, atenção e concentração nas aulas. Esta é uma turma que, pelo interesse demonstrado e pela atitude proativa que manifesta, nos permitiu explorar várias temáticas ao nível académico e sociocultural, numa perspetiva globalizante e profunda.

2.3. PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO APRESENTADAS

▪ INTERVENÇÃO NA TURMA DE 10.º ANO – NÍVEL A1

A presente Unidade Didática (UD) desenvolveu-se a partir do núcleo temático “*Si se puede imaginar... se puede programar*” e tinha como principal objetivo de aprendizagem dotar os alunos de experiências que lhes permitissem movimentar-se no mundo digital, conscientes de que este se encontra em constante mutação e evolução.

Para a realização desta UD, houve a preocupação de auscultar outros jovens, no sentido de trazer à turma aulas o mais implicadas possível na sua realidade virtual, interesses e preferências. A UD, composta por 2 aulas de 90 minutos, foi planificada tendo como base a abordagem por tarefas, pelo que se apresentou um conjunto de atividades (tarefas intermédias ou capacitadoras) que visava dotar os discentes das competências necessárias para levar a cabo um ato social (tarefa final) que se realizou através de uma atividade de interação social autêntica – a criação de uma rede social de parede e de turma – já que de acordo com Fernández, S. (2001: 18),

“al pretender llevar al aula la realización de tareas reales y no solo simuladas, se está favoreciendo la puesta en marcha de procesos de comunicación auténticos, donde la resolución de problemas, la negociación del significado y el intercambio de reacciones corresponden a un objetivo concreto y se sirven de los mecanismos normales de la comunicación.”

No que respeita às atividades, estas foram pensadas numa perspetiva comunicativa da língua, através de um percurso evolutivo, desde aquelas mais centradas na forma, com exercícios estruturais que visam exercitar questões gramaticais, àquelas em que os alunos podem eles próprios, explorar a língua e as suas especificidades, adquirindo mais liberdade para assumir as suas decisões, opiniões, perspetivas ou pontos de vista, ou seja, atividades de comunicação funcional e de interação social.

Com o intuito de motivar a turma para as propostas que se levaram à aula, começou-se por lhes proporcionar o contacto com alguns objetos que já não fazem parte do seu quotidiano, tais como, um telefone de disco, um *walkman*, discos de vinil, disquetes, entre muitos outros (ANEXO 1). Aliás, a aula iniciou-se ao som de uma canção de *Júlio Iglesias*, a partir de um gira-discos. Após uma reflexão sobre a evolução de todos os objetos e sobre a sua importância no seu tempo, os alunos, através de um crucigrama (ANEXO 2), tomaram contacto com algum léxico que iriam necessitar para compreender a mensagem da atividade seguinte, a curta-metragem.

Especificamente, pensando nas atividades de compreensão, os alunos partiram sempre de uma amostra real de língua, a partir da qual se desenvolveram diferentes momentos, quer pela exploração de conteúdos, quer pela exercitação gramatical, quer

pela produção oral ou escrita, ou seja, uma curta-metragem, na primeira aula, e um diálogo num *chat*, na segunda.

Introduzimos esta atividade com a seguinte problematização a partir do título do filme *Outra forma de viver*: que tipo de vídeo seria, de que trataria, qual seria essa outra forma de viver... No que respeita à exploração da curta-metragem, pela sua duração, 8'39, optamos por propor aos alunos atividades de pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento, constituídas por exercícios que tinham como objetivo trabalhar as diferentes destrezas linguísticas e através de distintas formas de agrupamento (ANEXO 3). Também nos pareceu importante, tratando-se de uma turma de iniciação que ainda estava a dar os seus primeiros passos na língua, ir explorando o vídeo de uma forma faseada. Desta forma, foi-nos possível ir verificando a compreensão por parte do grupo e o seu grau de motivação. Após o visionamento, começamos por averiguar as primeiras reações e opiniões de tipo mais afetivo sobre o argumento da curta-metragem, passando, posteriormente, para a exploração de significados. A partir da última cena, foi-lhes pedido que formulassem hipóteses sobre o que poderia estar dentro da caixa. Desta forma, os alunos puderam rever um conteúdo funcional que já tinham aprendido em aula. Partindo das suas sugestões, foi-lhes solicitado que pensassem, fazendo alusão ao que tinham assistido, nas funcionalidades que poderiam ter esses mesmos objetos numa época tão avançada como aquela. Num documento próprio para o efeito, os alunos puderam, também, pensar num outro objeto que lhes fosse comum e descrevê-lo ou desenhá-lo, imaginando como este seria no futuro, para num momento posterior, apresentá-lo à turma. Este documento foi guardado para fazer parte da atividade final da UD, como o primeiro *post* da rede social da turma.

Na segunda aula, o recurso ao audiovisual deu-se na fase da motivação, com recurso a um fragmento de um vídeo, no qual crianças tentavam definir computador e explicar as suas potencialidades. Através da comparação entre o referido pelas mesmas e os próprios hábitos dos discentes, introduziu-se um texto escrito (ANEXO 4), neste caso, uma conversa entre duas jovens num *chat*, através da qual os alunos tomaram consciência das alterações na linguagem, quando utilizada nas redes sociais, bem como dos ícones mais utilizados (ANEXO 5). Esta atividade permitiu, para além de uma reflexão sobre a própria evolução da linguagem, introduzir um conteúdo gramatical novo, selecionado tendo como base o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* e o

Programa de Ensino do Espanhol para o nível iniciação de formação específica: morfologia e uso do pretérito perfeito composto do indicativo. Visando uma aprendizagem através do método dedutivo, por forma a torná-la significativa para todos os discentes, esta abordagem realizou-se através do reconhecimento das formas verbais presentes no texto, levando os alunos a concluírem, eles mesmos, a formação deste tempo verbal. Dando continuidade à temática das redes sociais, lançamos o repto à turma de criar a sua própria rede social que, para além da disciplina de espanhol, poderia ser transversal a todas as outras. Para tal, colocou-se na parede um painel com a identificação da turma e os *posts* realizados na aula anterior. Foi-lhes, ainda, facultado uns cartões com a expressão “*Me gusta*” impressa (ANEXO 8), para que pudessem comentar as publicações entre eles, dando uma maior dinâmica à atividade. No sentido de continuar com a dinamização desta nova rede social, os alunos, num documento próprio, construíram, em trabalho de pares, um novo diálogo, tendo como modelo o anteriormente analisado e imaginando que estariam num *chat*, onde incluiriam o que tinham aprendido, a evolução tecnológica, a mutação da linguagem e o pretérito perfeito composto do indicativo. Como auxílio aos alunos foram-lhes fornecidas algumas imagens de situações curiosas (ANEXO 9).

No final da UD realizada dedicou-se um momento da aula para a autoavaliação dos alunos (ANEXO 10). Neste documento, cada discente foi tendo oportunidade de verificar as suas aprendizagens, os pontos que deve rever, refletir sobre a sua postura e atitude e, ainda, manifestar a sua opinião sobre os recursos audiovisuais utilizados, os seus gostos e preferências, conforme adianta C. Escobar, (2001: 325):

La evaluación en el seno de la clase es aquella que se lleva a cabo sobre los aspectos que acontecen o condicionan lo que ocurre dentro del aula: aspectos tales como los intereses (...) y el progreso de los alumnos, el trabajo desarrollado por el profesor o los materiales y las actividades.

No que concerne às respostas dos alunos à questão 4 *¿Te ha parecido interesante el tema de la unidad? ¿Por qué?*, 100% das respostas manifestaram reações positivas, salientando, algumas delas, vários aspetos que justificam esta anuência, tais como o facto de se tratar de algo que também acontece nas suas vidas pessoais, o poder comparar as diferenças e semelhanças entre a linguagem utilizada no *chats* em Portugal

e em Espanha, a possibilidade de realizarem uma rede social que abrange toda a turma, podendo, a partir daí, comunicar-se com outros colegas, festejar aniversários, entre outros. A juntar a estas respostas, está a questão 6, na qual se pôde verificar uma evolução positiva, relativamente às suas posturas, interesses, concentração e participação, em relação a outras aulas, com outros temas mais teóricos, possivelmente, mais distantes dos seus interesses. No que respeita à questão 5. *¿En cuanto al cortometraje, crees que el complemento de la imagen y del sonido te facilitó la comprensión?*, a pesar de 12% expressar, ainda, dificuldades ao nível da compreensão, todos referiram que conseguiram apreender a mensagem global do argumento e que, na maioria dos casos, a imagem lhes serviu de grande auxílio.

▪ INTERVENÇÃO NA TURMA DE 12.º ANO – NÍVEL B1

Esta UD teve como núcleo temático “*¿Para qué sirve la UTOPIA?... ¿Para CAMINAR!*”. Este tema foi escolhido a partir das palavras de Eduardo Galeano, autor que se trabalhou na segunda aula da unidade. O principal objetivo de aprendizagem, entre outros, era o de dotar os alunos de experiências que lhes permitissem conhecer os países *hispanohablaantes*, assim como aspetos vários relacionados, quer com questões geográficas, quer culturais. Também foi nossa intenção dissipar e neutralizar preconceitos para com estas nações, protagonistas de outros costumes, outras culturas e outras leis, levando o aluno a reconhecer a diferença como elemento de enriquecimento social e a valorizar o que de positivo existe em cada uma delas.

A UD, composta por 2 aulas de 90 minutos cada, destinava-se a uma turma de 12.º ano (nível B1), sendo que, tal como a anterior, foi planificada tendo por base a abordagem por tarefas. A tarefa final, neste caso, realizou-se através de uma atividade de interação oral social autêntica: a criação de um novo país. A seleção deste tipo de atividades que comportam uma clara relação com situações sociais facilmente reconhecíveis, não exige quase estimulação dos alunos, verificando-se, pelo contrário, que se tentam adaptar automaticamente ao papel social adequado na hora de se expressar. Desta forma, o principal objetivo da avaliação não se centrará na correção formal dos aspetos linguísticos, mas sim na constatação se os alunos foram capazes de

adaptar a sua interação ao contexto social determinado, de forma adequada e aceitável (Littlewood, 1998:41).

Na fase de motivação de ambas as aulas, decidimos optar por diferentes estratégias, uma vez que na primeira, o objetivo concentrava-se mais na apresentação dos países americanos de língua oficial espanhola, proporcionando uma introdução aos seus conhecimentos, através de uma atividade mais lúdica, e na segunda, visava direcionar a atenção dos alunos para uma vertente mais ligada à língua em si e, consequentemente, à literatura. Desta forma, pôde-se verificar que nesta UD, a primeira aula se dedicou primordialmente aos conhecimentos gerais, como a geografia, a cultura e a gastronomia daqueles países, e a segunda à exploração de ordem linguística (diferentes acentos) e literária que, a partir da declamação de *El derecho al delírio* de Eduardo Galeano nos levará até à tarefa final.

Assim, como proposta de motivação, foram distribuídas pelos alunos uns cartões com informação relevante dos 21 países de língua oficial espanhola (ANEXO 11), para que identificassem a que país corresponderiam e assinalassem num mapa a sua localização.

Para aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre os referidos países, a proposta foi a realização de uma *WebQuest*, por se tratar de uma atividade que implica um processo de realização,

“durante el cual, los alumnos harán cosas con información, como analizar, sintetizar, comprender, transformar, crear, juzgar y valorar, crear nueva información, publicar, compartir, etc., (J. Adell, 2004),

o que permite, para além disso, a exploração de significados e desenvolver no aluno estratégias de compreensão. Nesta atividade, dividiu-se a turma em 5 grupos de 3 elementos e atribui-se a cada um deles um país, sobre o qual desenvolveriam a sua pesquisa. Dado o elevado número de países, reduziu-se o trabalho ao mesmo número de grupos, através de uma seleção resultante de uma prévia averiguação das preferências e curiosidades da turma: México, Cuba, Perú, Chile e Argentina. Cada grupo, realizou a sua pesquisa, recolhendo a informação solicitada no documento, para que, posteriormente, pudessem partilhar em grande grupo a informação (ANEXO 12). Nessa

altura, todos deveriam tomar notas sobre aquilo que ouviam. Após a partilha geral das informações sobre os cinco países, formaram-se novos grupos de 5 alunos, com um elemento diferente de cada grupo anterior, ficando um “representante” de cada país em cada núcleo. Nesta fase, os alunos puderam estabelecer comparações entre os países estudados, de acordo com a informação recolhida (área territorial, número de falantes, clima, gastronomia...) (ANEXO 13). Com o fim de ajudar os alunos na sua interação e de modo a que nenhum se sentisse inibido na interação, optamos por recordar previamente as orações comparativas, realizando um esquema no quadro, a partir das contribuições dos mesmos. No final, realizou-se uma nova partilha de conhecimentos, agora com base nas novas conclusões de cada grupo.

Na fase de prática, com o objetivo de consolidar as estruturas trabalhadas e integrar todas as informações apreendidas ao longo da aula, a turma realizou uma atividade de comunicação funcional. Dividida a turma em 2 grupos, um de 5 elementos (agentes de viagem) e outro de 10 que, subdividindo-se em pares, deveriam simular um casal, programar uma viagem a um país americano de língua espanhola e dirigir-se a uma agência de viagens (ANEXO 14). Lá encontrariam um agente de viagem que tentaria vender um pacote para um determinado país (entre os 5 estudados na *WebQuest*). Após a apresentação das necessidades e ofertas de cada agência de viagem, cada casal deveria escolher o seu destino e justificar a sua opção. Desta forma, os alunos puderam criar um momento de interação livre entre eles mesmos, baseando-se nos seus papéis e nos significados que foram surgindo, em vez de seguir diretivas predeterminadas pelo professor.

Durante a segunda aula, conforme referido, abordaram-se questões na ordem da linguística, numa primeira fase, e literária, numa segunda. Assim, começamos com a apresentação do vídeo *Proyecto de lengua: diferencias lingüísticas del español*, no qual alguns jovens com idades aproximadas das dos alunos e oriundos dos diferentes países da Hispano América, nomeiam alguns objetos, o que lhes permitiu o reconhecimento de certas variantes lexicais do espanhol. Na fase de seleção deste vídeo, tivemos em conta diferentes aspetos, como os objetivos de aprendizagem, a duração e o nível de compreensão dos discentes. A partir deste reconhecimento, tratamos de apresentar algumas fotos de escritores conhecidos das leituras autónomas dos alunos, que funcionou como ponte entre a fase de motivação e a apresentação dos conteúdos

mediante uma amostra de língua (ANEXO 15). Assim, introduziu-se a exploração da obra de um dos autores representados, Eduardo Galeano, um escritor uruguaio, na sua declamação de *El derecho al delirio*. Este é um texto que exige uma grande maturidade para a compreensão da sua mensagem, por se tratar de um discurso que apresenta um mundo que não existe, mas para o qual o escritor nos convida. A seleção deste material audiovisual, teve em conta os anteriores contactos com a turma, permitindo-me conhecer os seus interesses, necessidades e perceber o seu nível de conhecimentos. Este recurso possibilitou realizar em sala de aula uma atividade de discriminação fonética (atividade de pré audição), trabalhar um conteúdo gramatical de forma contextualizada (elaboração de um poema coletivo com as formas verbais no futuro imperfeito do conjuntivo) (ANEXO 16) e, por último, abrir caminho para a realização de uma tarefa final (criação de um novo país, tendo em conta o direito ao delírio que cada um deles tem), através da qual os alunos puderam refletir e divulgar como seria esse “outro mundo possível” de que nos fala Galeano. Para tal, foi-lhes distribuído um documento, onde deveriam realizar o seu trabalho, em grupos de 3 elementos (ANEXO 17), para posterior apresentação em grande grupo.

A avaliação, na presente UD, foi desenvolvida de uma forma global, integrada e sistemática, acompanhando todo o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, centrou-se, por um lado, nas atitudes dos alunos, nas suas conquistas e progressos e, por outro, em todo o trabalho por nós desenvolvido, no sucesso dos materiais e das atividades. Para tal, mais uma vez se optou por uma ficha de autoavaliação (ANEXO 18) que se realizou no final da UD, revelando-se uma poderosa ajuda para o professor na obtenção diária de

información de calidad sobre el progreso individual del alumno como paso necesario para tomar decisiones respecto de cómo adaptar las actividades de aprendizaje de forma que estas respondan a las necesidades individuales de cada aprendiz (C. Escobar, 2001:327).

Este tipo de material permitiu, portanto, verificar a pertinência de um trabalho com recurso à *WebQuest* na sala de aula e o grau de motivação e envolvimento provocado pela mesma.

No que concerne às respostas dos alunos à questão 5 *¿Te há resultado motivadora la elaboración de la WebQuest? ¿Por qué?*, todas as respostas manifestaram reações positivas, salientando, algumas delas, vários aspetos que justificam esta opinião, algumas pelo simples facto de utilizar o computador, algo que quebrou a rotina da aula, outros por poderem realizar uma pesquisa, na qual tiveram acesso a informação que desconheciam e outras, ainda, pelo sentido de descoberta inerente a este tipo de trabalho.

▪ ASPETOS TRANSVERSAIS A AMBAS UNIDADES DIDÁTICAS

Um aspeto fundamental na planificação destas UD é a preocupação de criação de atividades não só de tipo pedagógico, mas também reais. Assim, dentro de cada UD os alunos tiveram que resolver algumas atividades elaboradas, desenhadas especificamente para utilização pedagógica, como a revisão e consolidação gramatical, mas também outras que se costumam levar a cabo num contexto extraescolar, como a programação de uma viagem, a publicação de texto em redes sociais, entre outras.

Ao mesmo nível está o desenho dos materiais que se utilizaram ao longo das UD. Assim, foram apresentados, por um lado, materiais de elaboração própria (cartões, fichas de trabalho, documentos *powerpoint*, documentos para a realização das atividades finais...) e, por outro, um conjunto de materiais autênticos (vídeos, declamação de poema...). Através dos primeiros, esperava-se que os alunos exercitassem diversos mecanismos favorecidos por uma abordagem comunicativa, como a transferência e seleção de informação, o desenvolvimento de processos de inferência e predição, para os quais se propuseram as atividades finais. Já a utilização de materiais autênticos, como os vídeos selecionados, prendeu-se, sobretudo, com a ideia de que

ver y oír a hablantes nativos en su propio ambiente aumenta el interés y la motivación de parte del/de la aprendiz y los materiales autênticos son preferidos por los estudiantes porque se acercan más a situaciones de la vida real (Saroli, 2010:3).

No que respeita à forma social de trabalho, propôs-se um tipo de ensino diversificado. Optou-se por não recorrer ao ensino de tipo magistral, ou melhor dizendo,

por utilizá-lo, unicamente, em momentos pontuais, dado que se procurou que fosse o aluno a assumir o papel nuclear no processo de ensino-aprendizagem. De facto, ao longo do desenvolvimento das planificações, pretendia-se que o professor adotasse o seu papel de orientador e, com a tarefa previamente elaborada, controlasse até certo ponto o trabalho dos discentes, de modo que estes aprendessem também os conteúdos funcionais, gramaticais, lexicais, culturais e atitudinais que se tinham planificado.

Por último, ressaltamos que tanto na primeira, como na segunda UD os alunos trabalharam em pequenos grupos, o que possibilitou àqueles mais tímidos diminuir o medo de falhar e, ao mesmo tempo, melhorar as suas habilidades sociais, já que

en la instrucción dirigida a toda la clase sólo puede hablar una persona a la vez, y los aprendientes tímidos o más reflexivos pueden no hablar en absoluto. Sin embargo, cuando los aprendientes trabajan en grupos de dos a cuatro componentes, cada miembro puede participar más y por tanto los momentos de aprendizaje activo en una sesión de clase aumentan considerablemente (Martín Peris, 2008).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS - O FUTURO DO AUDIOVISUAL E DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA AULA DE ELE.

No início do presente trabalho, partimos da premissa de que a aplicação dos materiais audiovisuais, em concreto a curta-metragem, e das novas TIC, nomeadamente a *WebQuest*, como ferramentas didáticas no contexto de ELE, constituía um elemento motivador para os alunos, uma vez que a sua utilização permitia desenvolver o seu nível de competência comunicativa, ao mesmo tempo que estabelecia contacto com uma nova realidade sociocultural, de outra forma pouco acessível. Uma primeira conclusão que se poderá extrair da experiência prática das duas unidades didáticas apresentadas é que a integração e adaptação do ensino à nova realidade virtual e digital, na qual se movimentam hoje, os nossos alunos, é uma forma especialmente acertada de introduzir e praticar conteúdos linguísticos, socioculturais e interculturais, uma vez que de uma forma relaxada, os discentes tomam contacto com momentos de fala real de nativos, apercebem-se de questões intrínsecas de uma sociedade, como hábitos, costumes, cultura, gestos, entre outros; desenvolvem tarefas de forma motivada e empenhada, tornando mais significativa a aprendizagem, assim como tende a aumentar o número de participações orais dos alunos.

No que respeita especificamente à abordagem da curta-metragem em aula, pode-se concluir que, através das três fases de pré-visionamento, visionamento e pós visionamento, os alunos não só acumularam novos conhecimentos lexicais e consolidaram o uso de determinadas estruturas gramaticais, como também conseguiram aplicar toda a matéria estudada em situações de comunicação concreta e contextualizada, através da realização da tarefa final.

No que se refere às TIC, conforme demonstrado neste estudo, este recurso representa o novo pilar da sociedade – a sociedade de informação e do conhecimento, pelo que a escola não o deve ignorar, mas sim integrá-lo como elemento possibilitador no processo de ensino-aprendizagem. Também o MCER insiste na importância de incorporar o uso das TIC na prática letiva das aulas de forma regular, por considerar que se trata de uma ferramenta básica de comunicação atual. A magia deste recurso reside na grande oferta de informação sociocultural que detém e, ainda, no potencial comunicativo que coloca ao dispor dos seus utilizadores. Desde o ponto de vista do futuro das TIC, é do senso comum que estas estão em constante evolução, pelo que

somos de opinião de que a muito curto prazo dever-se-ão, melhorar tanto materiais tradicionais, como os digitais com que agora desenvolvemos o nosso trabalho e que se verificam uma excelente alternativa, para conseguir umas ferramentas mais motivadoras, práticas e eficientes que vão ao encontro dos interesses dos nossos alunos, cada vez mais exigentes e imergidos numa Era progressivamente mais digital e virtual.

Como conclusão, esperamos que o estudo realizado tenha proporcionado informação útil e relevante para as aulas de ELE em Portugal e que as propostas elaboradas resultem proveitosas como guia para a criação de outras sequências pedagógicas que contemplem as curtas-metragens e as *WebQuest* como recurso didático para as aulas de ELE.

4. BIBLIOGRAFIA

4.1. DOCUMENTOS TEÓRICOS

ADELL, Jordi (2004). “Internet en el aula: las webquest” *EduTec. Revista Electrónica de tecnología educativa*, número 17. Disponible en:

http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm.

AMENÓS PONS, J. (1999). “Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación”, en Franco M. e C. Soler (ed.) *Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones: tomo II. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf

BRANDIMONTE, G. (2003). “El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión” en Perdiguero H. e Álvarez A. (ed.) *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos.

CERROLAZA, M. & CERROLAZA O. (1999). *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase*. Madrid, Edelsa.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação, Edições ASA*. Disponible en:

http://sitio.dgdc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QEQR.aspx

CORPAS VIÑALS, Jaime (2000). “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural” en Martín Zorraquino e Díez Pelegrín (ed.) *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros* Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf

CRUZ MOYA, Olga (2001). “El aprovechamiento de internet en E/LE: diseño y evaluación de materiales” em Gimeno Sanz (ed.) *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE* Actas del XII Congreso Internacional de ASELE, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553443>

ESCOBAR, Cristina (2001). “La evaluación” *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Síntesis Educación.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001). “Introducción” *Tareas y proyectos en clase*, Madrid, Edinumen.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (coord. e autora) (2004). *Programa de Espanhol- Nível de iniciação 10º ano*, Ministério da Educação, Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas ME, Lisboa.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (Coord. e autora) (2004). *Programa de Espanhol - nível de continuação, 12º ano, Ensino Secundário, Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas ME*, Lisboa.

FERRÉS, J. (1992). *Vídeo y educación*, Barcelona, Ediciones Paidós.

GARCIA MATA, Jorge (2003). “La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de ELE” em Perdiguero H. e Álvarez A. (ed.) *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos.

GIMENO UGALDE, E. y MARTÍNÉZ TORTAJADA, S. (2008). “Trabajar con cortos en el aula de LE/L2: Una secuencia didáctica para *Éramos Pocos* (de Borja Cobeaga)” en *RedELE*. Número 14. Disponível em: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_14/2008_redELE_14_02Gimeno.pdf?documentId=0901e72b80de0add

GONZÁLEZ-SERNA SÁNCHEZ, J. M. (2003). "WebQuest. Una introducción en el modelo", *Revista de Aula de Letras*, 3, 38-45. Disponible em: <http://www.auladeletras.net/revista/Reval03.doc.pdf>

HAWANG, C. C. (2005). "Effective EFL education through popular authentic materials" *Asian EFL Journal*. Disponible em: http://www.asian-efljournal.com/March_05_ch.pdf

HERNÁNDEZ MERCEDES, M.P. (2006). "WebQuest para ELE", em International House Barcelona y Difusión, (org.) *XIV Encuentro Práctico de profesores de ELE*, Barcelona, IH / Difusión. Disponible em: <http://www.encuentro-practico.com/pdf05/hernandez.pdf>

HERNÁNDEZ MERCEDES, M.P. (2007). "Aula de español, enfoque por tareas y TIC. Algunas reflexiones sobre las WebQuest en la enseñanza de ELE", *MarcoELE*. Disponible em: <http://marcoele.com/aula-de-espanol-enfoque-por-tareas-y-tic-algunas-reflexiones-sobre-las-webquest-en-la-ensenanza-de-ele/>

LITTLEWOOD, William (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*, Madrid, Cambridge University Press.

MARTÍN PERIS, Ernesto et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajogrupom.htm

MATA, J. G. (2003). "La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E." em Perdiguerio H. e Álvarez A. (ed.) *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos.

ONTORIA PEÑA, Mercedes (2007). «El uso de cortometrajes en la enseñanza ELE» *RedELE*, número X, Università per Stranieri di Perugia. Disponible em: <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2007/primer.html>

PEIFFER, V. (2001). “El cine y las nuevas tecnologías educativas en la clase de ELE. Resultados de una experiencia” em Gimeno Sanz (ed.) *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE* Actas del XII Congreso Internacional de ASELE, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia. pp. 37-44. Disponible em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0037.pdf

PEREZ, I (1997-2007). “¿Qué son las páginas web?”. Disponible em: <http://www.isabelperez.com/webquest>

ROJAS GORDILLO, C. (2003). “El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica” em González, Cíbele e Valmaseda, Miguel (coord.) *Actas del X Congreso Brasileño de profesores de español*, Consejería de Educación de Brasil. Disponible em: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojas.html>

SAROLI, Anna (2010). «¡Español en vivo! Un nuevo enfoque al material utilizado en la práctica audiovisual en la clase de español» *RedELE*, número 18, Acadia University. Disponible em: <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2010/primer.html>

VIVAS MÁRQUEZ, J., (2009). “El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2” *RedELE*, número 17. Disponible em: http://www.educacion.es/redele/RevistaOct09/Vivasjulia_%20El%20cortometraje%20como%20recurso%20did%20ctico.pdf

ZANÓN, Javier (1999). «La enseñanza mediante tareas» *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

Documentos consultados em 13/09/2012

4.2. PÁGINAS WEB

Diccionario de la lengua española (2001). <http://www.rae.es>

Bernie Dodge: <http://webquest.org/>

Tom March: <http://www.infotoday.com/mmschools/oct00/march.htm>

4.3. DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS

Curta-metragem “Otra forma de vivir”:

<http://www.youtube.com/watch?v=78NDO9DVFJU>

Vídeo: “¿Qué es un ordenador? Definido por los niños”:

<http://www.youtube.com/watch?v=HenugaVefIU>

Vídeo: “Proyecto de lengua: diferencias lingüísticas del español”:

<http://www.youtube.com/watch?v=Mv4j6NzIDmg>

Declamação de Eduardo Galeano, «El derecho al delirio»:

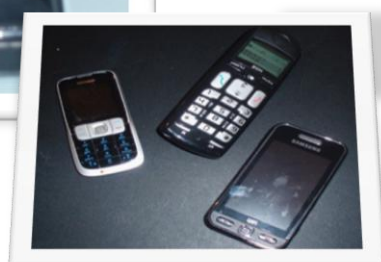
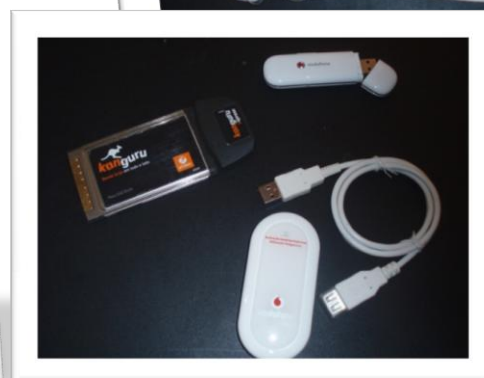
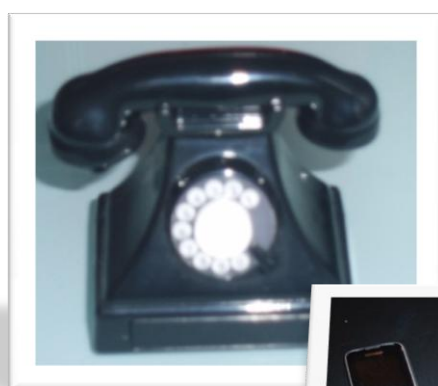
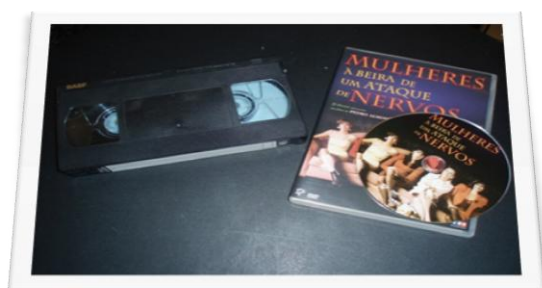
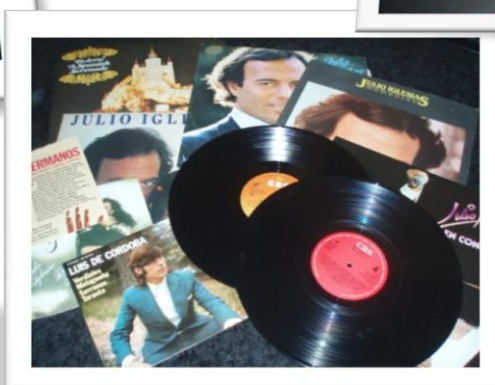
<http://www.youtube.com/watch?v=ICsnSAyJABY>

Documentos consultados em 13/09/2012

5. MATERIAIS APRESENTADOS

ANEXO 1

Fotos de los objetos para la actividad de motivación



Nombre: _____ Fecha: ____/____/____



- 1 – Máquina electrónica dotada de una memoria de gran capacidad y de métodos de tratamiento de la información;
- 2 – teléfono portátil que puede comunicar con otros teléfonos portátiles o fijos;
- 3 – estructuras sociales compuestas de grupos y personas, las cuales están conectadas con uno o varios tipos de relaciones, tales como amistad, parentesco o intereses comunes (pl.);
- 4 – casete o radiocasete portátil con cascos;
- 5 – aparato electrónico capaz de reproducir el sonido grabado en un disco;
- 6 – disco compacto;
- 7 – aparato para registrar imágenes estáticas o en movimiento;
- 8 – aparato receptor y reproductor de imágenes y sonidos;
- 9 – en informática, aparato portátil de tamaño pequeño que sirve para guardar gran cantidad de información y poder llevarla de un ordenador a otro;
- 10 – aparato que recibe emisiones y las reproduce en sonidos;
- 11 – aparato portátil que permite reproducir sonidos grabados con el propio sistema;
- 12 – servicio que permite la celebración de una reunión de personas que se encuentran en lugares distantes y que se basa en la transmisión y recepción instantánea de la imagen y el sonido;
- 13 – tecnología que permite conocer la localización aproximada de determinados lugares;
- 14 – en informática, disco magnético portátil, de capacidad reducida, que se introduce en el ordenador para su grabación o lectura;
- 15 – aparato portátil que sirve para almacenar y reproducir música u otro tipo de archivos digitales;
- 16 – cajita de plástico que contiene una cinta magnética para el registro y reproducción del sonido;
- 17 – aparato que sirve para ampliar el sonido (pl.)
- 18 – conjunto de redes de comunicación el que se puede acceder desde un ordenador y que permite el intercambio de información entre todos los usuarios;



Fuente: Material de elaboración propia



Nombre: _____ Fecha: ____/____/____

OTRA FORMA DE VIVIR

Los personajes:



Actividades de previsualización

1. Teniendo en cuenta el tema de la Unidad Didáctica y el título del corto que vas a ver, haz hipótesis sobre qué va tratar. ¿Puedes contárselo a tu compañero?



Actividades durante la visualización



1.ª parte (hasta el minuto 1'27)

1. Contesta las siguientes preguntas.

1.1. ¿Cómo se llama el hombre? _____

1.2. ¿Qué aparato conecta cuando entra en su coche? _____

1.3. ¿Con quién habla mientras viaja? _____

1.4. Se le informa de varias situaciones. De las que se siguen, indica la única que no está correcta:

- a. estado del tráfico;
- b. información meteorológica;
- c. deportes;
- d. periódicos;
- e. e-mail;



2.ª parte (hasta el minuto 4'22)

Antes del visionado:

1. Ya conoces parte del corto. Mira estas palabras y marca las que crees que van a aparecer en el resto del vídeo.

videoconferencia	mensaje	ordenador	bonobús	sorpresa	juegos
aniversario	viaje	avería	reunión	vino	Eurocopa

2. Ahora imagínate una posible historia usando las palabras que seleccionaste.

Durante el visionado:

3. Di si las afirmaciones son verdaderas o falsas.

a. María y Ana llevan un billete en papel para el autobús. ☐

b. Las chicas se fijan en un chico y envían un mensaje de grupo con tal de saber algo sobre él. ☐

c. La madre de María trabaja en una oficina de turismo. ☐

d. Los padres de María celebran veinte años de casamiento. ☐

e. A fin de preparar una sorpresa al marido, la madre de María compra vino. ☐



3.ª parte (hasta el final)

1. En el vídeo, ¿a quién se refieren las siguientes hablas?

a. "¿Quieres ir al taller?" _____

b. "Mi amiga Mónica me ha dado tu número y es que... es que... bueno es que me gustaría conocerte:" _____

c. "mis colegas me han dejado colgado" _____

d. "esto es una cita, ¿no?" _____

e. "Hola, estás fantástica, ¿celebramos algo?" _____

f. ¡Uau!, ¡estás guapísima con ese vestido! _____

g. ¡Feliz aniversario! _____





Actividades de posvisualización

1. Esta es una historia de una familia moderna.

3.1. ¿Te ha gustado? Comenta con tu compañero lo que más te ha gustado y lo que menos.

3.2. ¿Puedes imaginarte este episodio de esta familia hace veinte años? ¿Cómo resolverían sus problemas?

La avería del coche _____

Conocer a Carlos _____

Organizar una sorpresa al marido _____

4. La Era de los avances tecnológicos ha empezado hace poco tiempo y tú estás viviendo un momento de grandes progresos. ¿Cómo lo ves? ¿Puedes identificar una ventaja y una desventaja de todos estos cambios?

VENTAJA _____

DESVENTAJA _____



Presenta una respuesta en clase y comparad vuestras respuestas.

5. Vuelve a ver la última escena del corto. ¿Qué piensas que hay en el paquete que ofrece Andrés a su mujer? ¿Cómo lo habrá comprado? Imagínate cómo será este regalo, una vez en un tiempo moderno.

“Otra forma de vivir”: <http://www.youtube.com/watch?v=78NDO9DVFJU>

Material de elaboración propia



Nombre: _____ Fecha: ____/____/____

msgstuff.com (Mobile) <...@hotmail.com>

Mónica - Enass wapa. Qué tal?

Sandra - Bien, y tú?

Mónica - Bien también, gracias. Qué te ha pasado, por qué no has venido a clase hoy?

Sandra - Es que he estado en el médico con mi mamá. Ha venido hoy la compañera nueva?

Mónica - Sí. Se llama Miriam, es muy maja y 8-), el problema ha sido la lengua...

Sandra - O.O La lengua?

Mónica - Es inglesa y como sabes, nuestro inglés no va muuuuy bien...

Sandra - Y cómo habéis hecho? Y los profes?

Mónica - Pues, los profes se han presentado en inglés pero luego le han advertido que tendrán que dar las clases en español, creo que no ha entendido nada de nada, la pobre... Y nosotros hemos aprovechado para practicar el inglés... y el lenguaje gestual... por supuesto!

Sandra - jajaja XD

Mónica - Pero tengo que contarte lo de la prueba de historia, hoy...

Sandra - Cuenta, cuenta! Qué ponía?

Mónica - La segunda guerra mundial, pero la catástrofe ha sido en clase! La profesora ha cogido a Juan copiando por Alejandro, les ha anulado la prueba a los dos y los ha enviado al director.

Mónica - |-O...

Mónica - |- I ... estás ahí??????????

Sandra - Oops... estaba en el móvil... Qué me cuentas! Si no lo veo no lo creo! :-/ sigue, sigue...

Mónica - No sé nada +, no han vuelto a clase, no les he vuelto a ver, a lo mejor les ha suspendido...

Sandra - ia lo veremos mañana. Ahora tengo que irme.

Mónica - hasta :*

Sandra: aio :2

ENVIAR

BUSCAR



Nombre: _____ Fecha: ____/____/____

¿Qué es un emoticón?

Un emoticón es el dibujo simple de la cara de una persona, mediante la cual se representa un estado de ánimo.



¿Te atreves a descifrarlos?

1. :-(((

- a. estoy llorando
- b. estoy triste
- c. cállate

2. :-@

- a. gritando
- b. bostezando
- c. hablando sin parar

3. |-|

- a. desamparado
- b. pensativo
- c. profundamente dormido

4. B:-)

- a. llevando gafas
- b. llevando gafas de sol
- c. llevando gafas de sol en el pelo

5. :~)

- a. resfriado
- b. llorando de felicidad
- c. sonrisa forzada

6. P-)

- a. torero
- b. payaso
- c. pirata

1. REÍRSE (DE ALGUIEN)



5. CARCAJADAS



2. SACAR LA LENGUA



6. CON BIGOTE



3. SONRISA



7. GUIÑAR UN OJO



4. CON LOS LABIOS PINTADOS



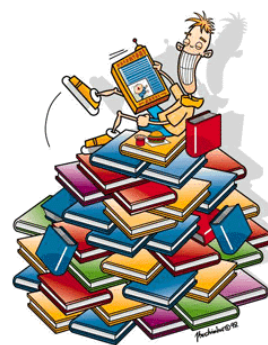
8. UNA FLOR





Nombre: _____ Fecha: ____/____/____

El Pretérito Perfecto



1. Completa la tabla con los pronombres y los verbos que faltan en **PRETÉRITO PERFECTO**.

he	v.	Yo	v.	Yo	v.
Tú	estudiar:	has	beber:	Tú	decir:
Él		Él		Él	
Nosotros	_____	Nosotros	_____	hemos	_____
habéis		Vosotros		Vosotros	
Ellos		han		Ellos	

2. Forma frases utilizando los verbos en **PRETÉRITO PERFECTO** con los siguientes elementos:

volver
comprar
leer
buscar
charlar

María virus ordenador chat
cita móvil Ellos Nosotros

esta semana
hoy este mes
escuela en
oficina casa

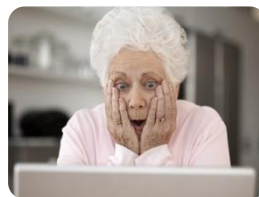
a.

b.

c.

d.

3. ¿Qué ha pasado? Elige uno de los dibujos e inventa una pequeña historia asociada. Cuéntala a tu compañero para que adivine tu selección.







A **Maria** le gusta esto.



A **Ana Beatriz** le gusta esto.



A **Mafalda** le gusta esto.



A **Rita** le gusta esto.



A **Ana Silvia** le gusta esto.



A **Filipe** le gusta esto.



A **Beatriz Torres** le gusta esto.



A **Beatriz Abreu** le gusta esto.



A **Beatriz Silva** le gusta esto.



A **Bento** le gusta esto.

Imágenes Curiosas





Nombre: _____ Fecha: ____/____/____

“SI SE PUEDE IMAGINAR... SE PUEDE PROGRAMAR.”

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN



1. Escribe el nombre de cuatro objetos que ya no formen parte de tu cotidiano.

_____	_____
_____	_____

2. Probablemente estos objetos también evolucionarán. Formula algunas hipótesis en cuanto a eso.








3. Señala la opción correcta.

- a. Yo ha estado hablando con mis amigos por ordenador durante todo el día.
- b. Yo he estado hablando con mis amigos por ordenador durante todo el día.
- c. Nosotros habemos comprado las entradas por internet.
- d. Nosotros hemos comprado las entradas por internet.
- e. Por fin, habéis resuelto el problema del antivirus.
- f. Por fin, habéis resuelto el problema del antivirus.

4. ¿Te ha parecido interesante el tema de la unidad? ¿Por qué?

5. ¿En cuanto al cortometraje, crees que el complemento de la imagen y del sonido te facilitó la comprensión?

6. En clase:

			
Estoy atento(a) y concentrado(a);			
participo de forma empeñada;			
realizo las actividades propuestas con interés;			
adopto una postura correcta en el aula.			

Ubicación: **América del Norte**

1

Ciudades: **Guadalajara, Acapulco**Platos típicos: **Tortilla de maíz**

Chichén Itzá

Ubicación: **América del Sur**

2

Ciudades: **Santiago, Gran Valparaíso**Platos típicos: **Cazuela**

Los Andes

Ubicación: **América del Sur**

3

Ciudades: **Caracas, Maracaibo**Platos típicos: **Arepas**

Virgen de la Paz

Ubicación: **América Central**

4

Ciudades: **La Habana, Guantánamo**Platos típicos: **Ajiaco**

La Mariposa

Ubicación: **América del Sur**

5

Ciudades: **Lima, Arequipa**Platos típicos: **Ceviche**

Machu Picchu

Ubicación: **América del Sur**

6

Ciudades: **Buenos Aires, La Plata**Platos típicos: **Dulce de Leche**

El Tango

Ubicación: **América del Sur**
Ciudades: **Montevideo, Salto**
Platos típicos: **Parrillada**

7



El tero

Ubicación: **América del Sur**
Ciudades: **Gran Asunción, Encarnación**
Platos típicos: **Sopa Paraguaya**

8



Pantanal

Ubicación: **América del Sur**
Ciudades: **Bogotá, Cartagena de Indias**
Platos típicos: **Sancocho**

9



Catedral de las Lajas

Ubicación: **América del Sur**
Ciudades: **Santa Cruz de la Sierra, Oruro**
Platos típicos: **Salteña**

10



La Diablada, Oruro

Ubicación: **América del Sur**
Ciudades: **Quito, Cuenca**
Platos típicos: **Cuy**

11



Volcán Chimborazo

Ubicación: **América Central**
Ciudades: **San José, Cartago**
Platos típicos: **Casado**

12



Carreta Típica

Ubicación: **América Central**

13

Ciudades: **San Salvador, Santa Ana**

Platos típicos: **Pupusa**



Fiestas Patrias

Ubicación: **América Central**

14

Ciudades: **Izabal, Panajachel**

Platos típicos: **Plátanos en Mole**



Quetzal

Ubicación: **América Central**

15

Ciudades: **Managua, Matagalpa**

Platos típicos: **Vaho**



El Café

Ubicación: **América Central**

16

Ciudades: **Santo Domingo, La Romana**

Platos típicos: **Asopao**



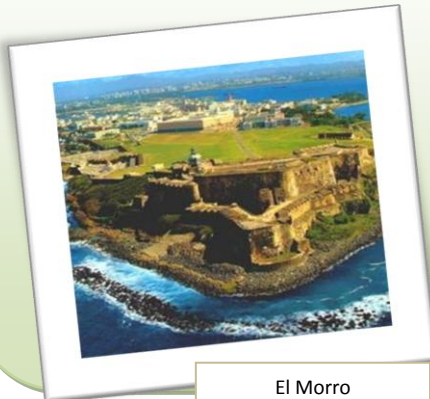
Playa de Punta Cana

Ubicación: **América Central**

17

Ciudades: **San Juan, Carolina**

Platos típicos: **Mofongo**



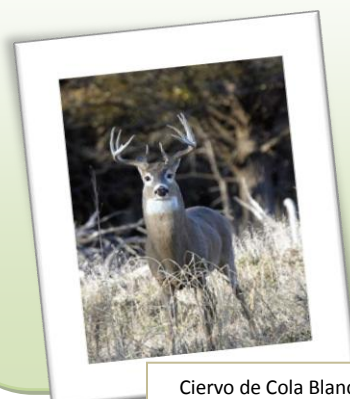
El Morro

Ubicación: **América Central**

18

Ciudades: **Tegucigalpa, Comayagüela**

Platos típicos: **Baleada**



Ciervo de Cola Blanca

Ubicación: **América Central**

19

Ciudades: **Bocas del Toro, Colón**

Platos típicos: **Gallo Pinto**



El Canal

Ubicación: **África**

20

Ciudades: **Malabo, Bata**

Platos típicos: **Pepesup**



La Mujer

Ubicación: **Europa**

21

Ciudades: **Madrid, Santander**

Platos típicos: **Paella**



El Toro



Nombre: _____ Fecha: ____ / ____ / ____

HISPANOAMÉRICA

■ ARGENTINA

1. Bandera:
2. Moneda:
3. Capital:
4. Lema:
5. Forma de gobierno:
6. Lenguas Oficiales:
7. Otras lenguas:
8. Fecha de la independencia:

Geografía:

1. Ubicación:
2. Superficie total:
3. Población total:
4. Sierras:
5. Islas:
6. Clima:
7. Temperaturas:
8. Ríos más importantes:

Biodiversidad:

1. número de especies diferentes:
2. Ejemplo:



Turismo:

1. número de visitantes al año:
2. principales atracciones turísticas:
3. destinos turísticos:

«A comer y a la
cama, una vez se
llama.»

Medios de comunicación:

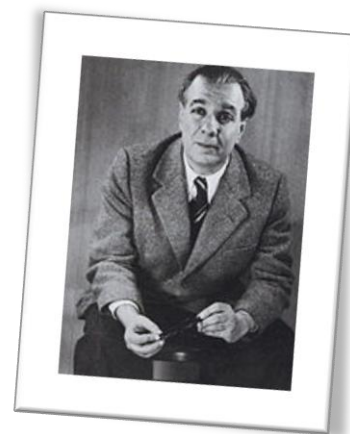
1. número de canales de televisión:
2. número de emisoras de radio:

Religión:

1. 2 religiones más importantes:
2. Número de creyentes de la primera:
3. Número de creyentes de la segunda:
4. Número de personas sin religión:

Gastronomía:

5. Principales ingredientes:
6. Principales platos:

**Cultura:**

1. Baile, música, literatura u otros:

**Páginas WEB:**

<http://www.euroresidentes.com/Recetas/cocina-argentina/indice-cocina-argentina.htm>

<http://www.argentinaturistica.com/datosargen.htm>

<http://www.surdelsur.com/>

<http://promulgosubstantialis.wordpress.com/2008/07/06/bailes-tipicos-argentinos-sus-origenes/>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Argentina>



Nombre: _____ Fecha: ____/____/____

Cada uno de vosotros ha estudiado un país hispanoamericano diferente. Hablad entre todos y apuntad lo siguiente:

Nombre de los 3 países: _____

El país...



- a) más poblado: _____
- b) menos poblado: _____
- c) más grande en cuanto a la superficie: _____
- d) más pequeño en cuanto a la superficie: _____

Ahora comparad vuestros países, de acuerdo con el ejemplo, en cuanto a:

Ej. En Venezuela hay más lenguas indígenas que en Bolivia.

El Salvador es el país más pequeño de Centroamérica.

- a) sierras: _____
- b) ríos: _____
- c) islas (si hay): _____
- d) clima / temperaturas: _____
- e) biodiversidad: _____
- f) turismo: _____
- g) medios de comunicación: _____
- h) religión: _____
- i) gastronomía: _____
- j) cultura: _____

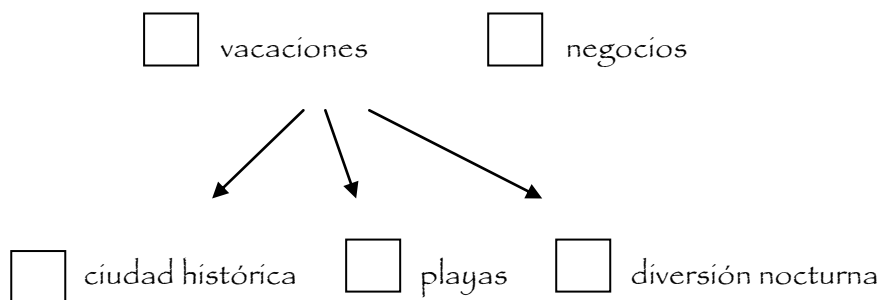


Nombre: _____ Fecha: ____/____/____

¿Vamos a viajar?



Estáis preparando un viaje. Para empezar elegid el tipo de viaje:



Pensad qué tipo de lugar os gustaría conocer / visitar en cuanto a:

a) clima: _____

b) gastronomía: _____

c) precio: _____

d) alojamiento: _____



Nombre: _____ Fecha: ____/____/____

¿Vamos a viajar?

AGENTES

Eres un agente de viajes. Para empezar prepara tu programa de ventas.

Elegid tu tipo de viaje:

☐

vacaciones

☐

negocios

¿Cómo es tu destino?

¿Es una ciudad histórica con muchos monumentos para visitar?

¿Hay playas o es una ciudad de interior?

¿Cómo es la noche de esa ciudad, tranquila para descansar, o con mucha movida, con muchos bares para salir a tomar algo?

- Decide, ahora, qué tipo de destino es en cuanto a:

a) clima: _____

b) gastronomía (ingredientes, platos típicos) _____

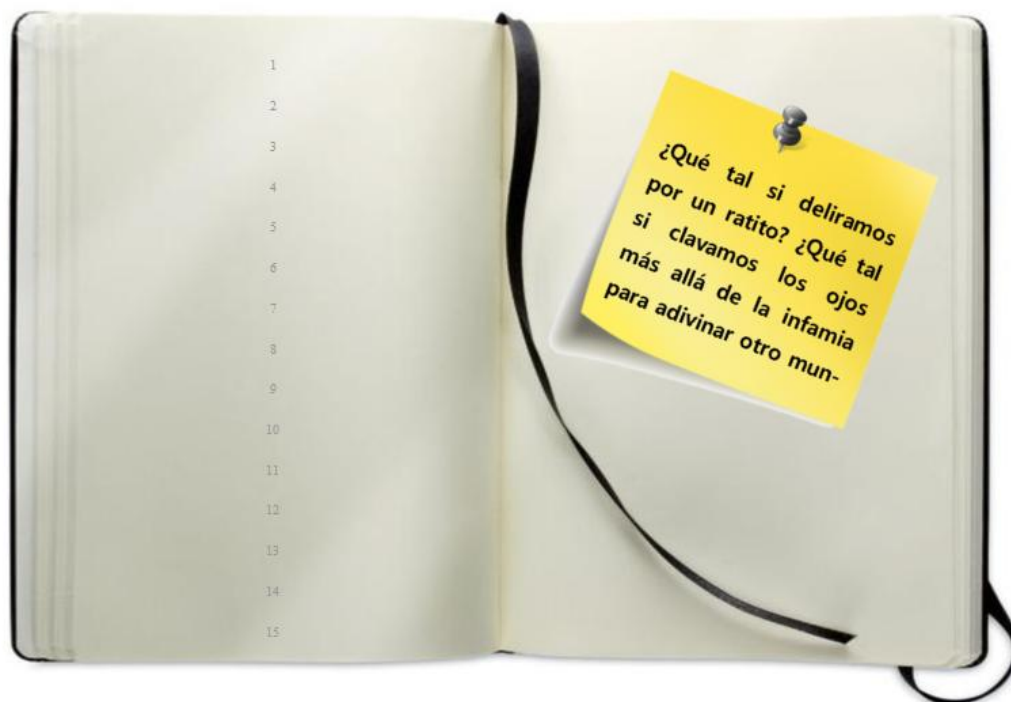
c) precio: _____

d) alojamiento (tipo): _____

- Añade un inconveniente (p. ejemplo, previsión de lluvia, precio alto, aeropuerto lejos de la ciudad...): _____



Diapositivo de motivação
Material de elaboración propia



Cartaz A3

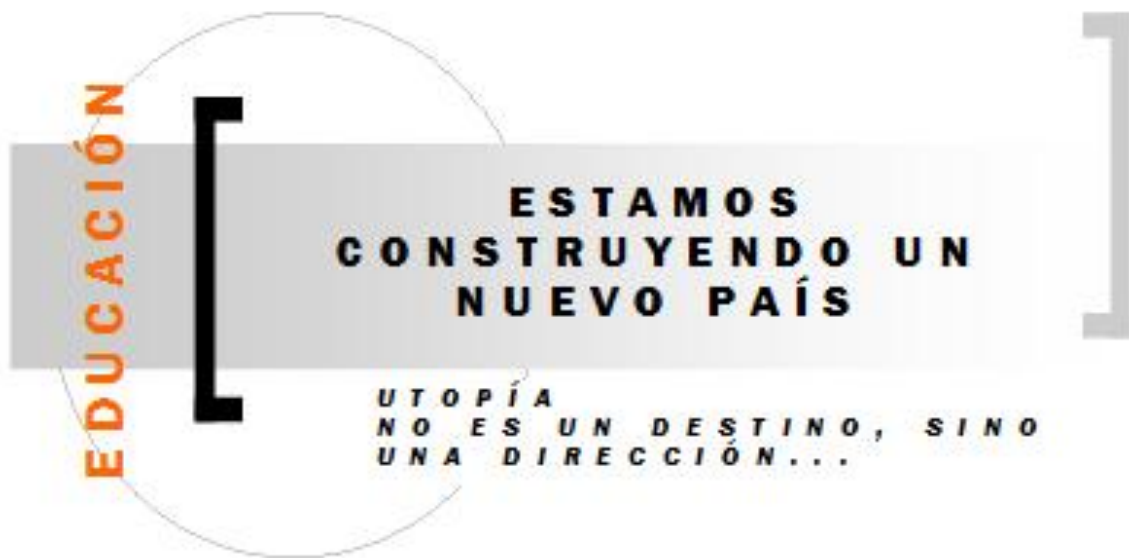
Material de elaboración propia



<i>los ríos</i>	
<i>las calles</i>	
<i>los animales</i>	
<i>los coches</i>	

Cartões para inscrição dos versos do poema coletivo

Material de elaboração própria

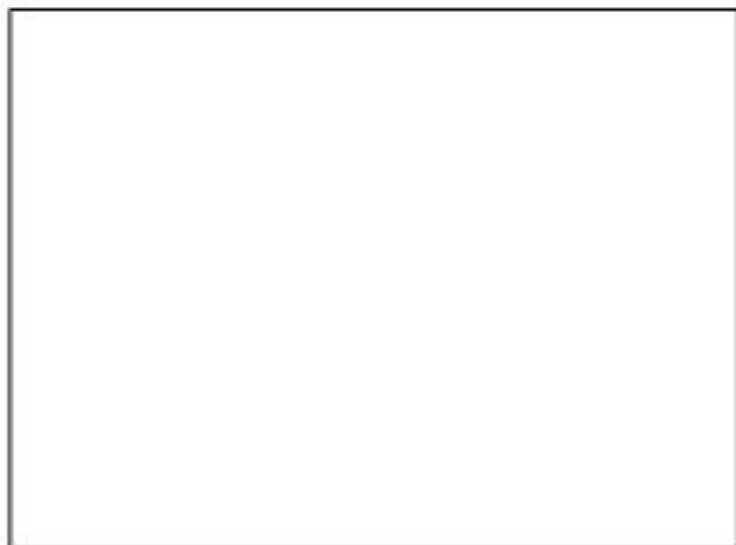


Escola Secundária
D. Afonso Henriques
Vila das Aves



12.º H

Español





Nombre: _____ Fecha: ____/____/____

“¿PARA QUÉ SIRVE LA UTOPIA?... ¡PARA CAMINAR.”

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

1. Escribe el nombre de cuatro palabras que se refieran a los países hispanoamericanos que hayas aprendido en esta Unidad Didáctica.

2. Con base en lo que aprendiste, relaciona los elementos de las dos columnas.

El país más poblado de Hispanoamérica es...	.	.	Puerto Rico
El país con menor extensión es...	.	.	Argentina
Lima es la capital de...	.	.	México
El tango es un baile típico de...	.	.	Perú




3. Elige dos de las siguientes palabras e imagina cómo será su futuro:

escuelas jardines playas océanos

4. ¿Te ha parecido interesante el tema de la unidad? ¿Por qué?

5. ¿Te ha resultado motivadora la elaboración de la *WebQuest*? ¿Por qué?

6. En clase:

			
Estoy atento(a) y concentrado(a);			
participo de forma empeñada;			
realizo las actividades propuestas con interés;			
adopto una postura correcta en el aula.			

